

**“Siinä on samantasosta porukkaa, niin se varmasti motivoi  
lapsiaki.”**

-Luokanopettajien kokemuksia lukemaan opettamisesta lukuryhmittäin

Pro gradu -tutkielma

Essi Hunnako

Sanni Vuorinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Suvi Lakkala

Lapin yliopisto

2019

## **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

**Työn nimi:** ”Siinä on samantasosta porukkaa, nii se varmasti motivoi lapsiaki.” – Luokanopettajien kokemuksia lukemaan opettamisesta lukuryhmittäin

**Tekijät:** Essi Hunnako ja Sanni Vuorinen

**Koulutusohjelma/oppiaine:** Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

**Työn laji:** Pro gradu -työ [X] Laudaturtyö [ ] Lisensiaatintyö [ ]

**Sivumäärä:** 80 + 3 liitettä

**Vuosi:** 2019

### **Tiivistelmä:**

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on lukuryhmien käytöstä lukemaan opettamisen yhteydessä. Tutkimuksemme kohdejoukoksi valikoituivat luokanopettajat, jotka käyttävät tai ovat käyttäneet lukuryhmiä lukemaan opettamisessa. Tutkimusaineistomme keräsimme haastattelemalla seitsemää luokanopettajaa ympäri Suomea. Näiden haastattelujen pohjalta analysoimme aineistomme laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksemme tulosten mukaan opettajat kokivat lukuryhmien käytön hyödylliseksi lukemaan opettamisessa. Kokemukset lukuryhmätoiminnasta olivat positiivisia niin oppilaiden motivaation ylläpitämisen kuin opettajien työskentelynsä kannalta. Tärkeänä asiana nähtiin kollegoilta saatu tuki sekä eriyttämisen helpottuminen yhteisopettajuuden myötä. Tutkimuksesta saadut tulokset tukevat hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) ohjeistuksia oppilaiden tasa-arvon ja osallisuuden tunteen edistämisestä.

Tutkimustulokset ovat tärkeitä, sillä ne tuovat hyödyllistä tietoa lukemaan opetuksen toteuttamisesta lukuryhmissä. Tutkimuksemme vastaa yhteiskunnalliseen puheeseen lasten tasa-arvosta ja mahdollisuudesta osallistua opetukseen henkilökohtaisista valmiuksista käsin. Lisäksi lukuryhmittäin tapahtuva lukemaan opettaminen vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) asettamiin tavoitteisiin ja tukee vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista.

**Asiasanat:** lukemaan opettaminen, lukuryhmät, eriyttäminen, yhteisopettajuus, opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi

Suostumme tutkielmamme luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi [X]

## Sisällys

1 JOHDANTO .....	7
2 LUKEMAAN OPETTAMINEN.....	10
<b>2.1 Lukutaidon määritelmä .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Lukemaan oppiminen on jatkumo.....</b>	<b>12</b>
3 YHTEISOPETTAJUUS.....	13
<b>3.1 Yhteisopettajuuden määrittely .....</b>	<b>14</b>
<b>3.2 Yhteisopettajuuden hyödyt.....</b>	<b>15</b>
<b>3.3 Yhteisopettajuuden haasteet.....</b>	<b>16</b>
4 OPETUSPROSESSI.....	18
<b>4.1 Opetuksen suunnittelu .....</b>	<b>18</b>
<b>4.1.1 Oppimistavoitteet .....</b>	<b>18</b>
<b>4.1.2 Opetettavan sisällön valinta .....</b>	<b>19</b>
<b>4.1.3 Oppimisen arviointikeinojen valinta.....</b>	<b>20</b>
<b>4.1.4 Opetusmenetelmien valinta .....</b>	<b>21</b>
<b>4.1.5 Oppimisympäristön suunnittelu.....</b>	<b>22</b>
<b>4.1.6 Ryhmäjako.....</b>	<b>25</b>
<b>4.2 Opetuksen toteutus.....</b>	<b>26</b>
<b>4.2.1 Eriyttäminen.....</b>	<b>26</b>
<b>4.2.2 Opetusmenetelmät ja työtavat .....</b>	<b>31</b>
<b>4.3 Opetuksen arviointi.....</b>	<b>33</b>
<b>4.3.1 Arviointi opettajan näkökulmasta .....</b>	<b>34</b>
<b>4.3.2 Arviointi oppilaan näkökulmasta .....</b>	<b>36</b>
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	38
<b>5.1 Tavoitteet ja tutkimusongelmat .....</b>	<b>38</b>
<b>5.2 Laadullinen tutkimus .....</b>	<b>38</b>
<b>5.3 Teemahaastattelu .....</b>	<b>40</b>
<b>5.4 Tutkimuksen aineisto .....</b>	<b>42</b>
<b>5.5 Tutkimusaineiston analyysi .....</b>	<b>42</b>
6 OPETUSPROSESSI LUKURYHMÄTOIMINNASSA .....	48
<b>6.1 Opetuksen suunnittelu ja organisointi lukuryhmätoiminnassa .....</b>	<b>48</b>
<b>6.2 Opetuksen toteutus lukuryhmätoiminnassa .....</b>	<b>50</b>
<b>6.3 Opetuksen arviointi lukuryhmätoiminnassa .....</b>	<b>52</b>
7 KOLLEGOJEN VÄLINEN YHTEISTYÖ .....	54

<b>7.1 Opettajien kokemukset opetuksen suunnittelusta ja organisoinnista .....</b>	<b>54</b>
<b>7.2 Opettajien kokemukset opetuksen toteutuksesta .....</b>	<b>56</b>
<b>7.3 Opettajien kokemukset arvioinnista .....</b>	<b>59</b>
<b>8 JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>62</b>
<b>9 POHDINTA.....</b>	<b>68</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>72</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>81</b>

## KUVAT

Kuva 1. Kaikille tasapuolinen mahdollisuus oppia (Disability access services).....	64
--	----

## KUVIOT

Kuvio 1. Eriyttämisen kuusi osa-aluetta .....	29
Kuvio 2. Analysoinnin vaiheet.....	44
Kuvio 3. Onnistuneen lukuryhmätoiminnan malli.....	65

## TAULUKOT

Taulukko 1. Yhteisopettajuuden edut ja haasteet kirjallisuuden perusteella.....	17
Taulukko 2. Opetuksen suunnittelun lähtökohdat .....	24
Taulukko 3. Esimerkki analyysin vaiheista .....	45

## LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Liite 2: Tutkimuslupa

Liite 3: Suostumuslomake

# 1 JOHDANTO

Lukeminen on yksi elämän keskeisimpiä taitoja. Kun ihminen oppii lukemisen taidon, hänen elämänsä avartuu ihan uudella tavalla. Nyt hän voi hankkia uutta tietoa itsenäisesti, mistä tahansa aiheesta. Lapsi pystyy lukemaan niin kirjoja kuin etsimään tietoa netistä. Tietokirjallisuuden lisäksi voidaan lukea kaunokirjallisuutta. Jokaiselle on varmasti oman tasoista ja itseä kiinnostavaa luettavaa. Olisi tärkeää, että jokainen kiinnostuisi lukemisesta. Se on erittäin hyvä harrastus, sillä lukemisen avulla sanavarasto lisääntyy ja yleissivistys kasvaa. Tämän vuoksi haluamme liittää tutkielmaamme lukemaan opettamisen.

Tarkoituksenamme on tutkia opettajien kokemuksia lukemaan opettamisesta lukuryhmissä. Lukuryhmällä tarkoitamme oppilasjoukkoa, joka harjoittelee lukemista tietyssä ryhmässä. Ryhmä muodostetaan oppilaiden sen hetkisen lukutaidon mukaan. Saman taitotason oppilaat laitetaan samaan ryhmään, jolloin ryhmä harjoittelee lukemista samantasoisten tehtävien parissa. Opettajat päättävät itse, montako eri lukuryhmää luokassa toimii. Tärkeää on, että oppilaille kerrotaan ryhmittelyperusteista asiallisesti. Näin ollen opettajien ei tulisi käyttää nimitystä tasoryhmät, vaan parempi määritelmä tasoryhmille olisi oppimisvaiheoryhmät. Jotta lukuryhmätoiminta on toimivaa, tulee ryhmien olla joustavia, jolloin oppilaat voivat joustavasti siirtyä ryhmästä toiseen.

Lukuryhmiä on tutkittu todella vähän, joten aiheesta on tärkeä saada lisää tietoa. Lisäksi aihe kiinnostaa meitä, sillä olemme molemmat nähneet harjoittelussa lukuryhmien käyttöä lukemaan opettamisessa. Emme löytäneet yhtään väitöskirjaa tai pro gradu -tutkielmaa, jotka liittyisivät tähän aiheeseen. Teoriaosuutemme on kuitenkin paljon aihetta sivuavaa materiaalia tarjolla. Esimerkiksi Marja-Kristiina Lerkkanen tutkijaryhmineen on toteuttanut todella monia tutkimuksia Alkuportaatt-seurantatutkimuksilla (ks. Lerkkanen, Poikkeus Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010; Lerkkanen 2014). Lisäksi saimme paljon hyödyllistä tietoa yhteisopettajuudesta Maliselta ja Palmulta (ks. 2017).

Inklusiopyrkimysten myötä suomalaisten alakoulujen alkuopetusryhmät ovat hyvin heterogeenisia. Tämän vuoksi opettajien olisi hyödyllistä miettiä vaihtoehtoisia tapoja perinteiselle tavalle opettaa yksin oman ryhmän oppilaita lukemaan. Haluamme saada tutkielman avulla opettajille lisää tietoisuutta lukuryhmistä, joka on yksi lukemaan opettamisen menetelmä. Haluamme myös itse lisää tietoa aiheesta, sillä suuntaudumme tulevaisuudessa alkuopetukseen, jolloin lukemaan opettaminen on suuri osa arkea. Meitä itseämme motivoi myös se, että lukuryhmissä opettaminen yksilöllistää ja eriyttää oppimista, jolloin kaikki oppilaat saavat oman tasoistaan harjoitusta.

Tutkimuksemme on yhteiskunnallisesti ajankohtainen, sillä monet vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista voisivat olla saavutettavissa opettaessa lukemista lukuryhmissä. Tällaisia tavoitteita ovat esimerkiksi vertaisoppiminen, itsearviointi ja minäkuvan sekä itsetunnon kehittyminen. Nykyään painotetaan myös lähikouluperiaatetta, minkä vuoksi yhteisopettajuus on pinnalla. Kun kaiken tasoiset oppilaat ovat samassa koulussa, on lukuryhmien käyttö lukemaan opettamisessa tärkeää. Lukuryhmät edesauttavat todella helposti eriyttämistä, sillä opettaja voi antaa kullekin ryhmälle juuri sen ryhmän tarvitsemaa tukea. Tämä edistää myös tasa-arvoa, koska jokainen oppilas saa itselle parasta mahdollista opetusta. Jokainen pääsee myös hyvin osalliseksi opetukseen.

Luvussa kaksi, kolme ja neljä esittelemme tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Keskeisiä käsitteitä on paljon, koska lukemaan opettamisessa täytyy huomioida monia eri aihealueita. Käsitteitä ovat muun muassa *lukemaan opettaminen*, *eriyttäminen* sekä *arviointi*. Lisäksi teoriaosuutemme täydentyi haastattelujen pohjalta yhteisopettajuudella sekä opetusprosessilla, johon kuuluu arvioinnin lisäksi opetuksen suunnittelu ja toteutus. Nämä tuotiin teoriaosuuteen, sillä jokainen haastateltava nosti nämä hyvin suuresti esille. Nämä aiheet ovat erittäin keskeisiä lukuryhmätyöskentelyssä.

Luvussa viisi kuvailemme tutkimuksen toteutuksen ja tutkimuskysymykset. Samassa luvussa esittelemme muut tutkimuksen kannalta oleelliset seikat, kuten

metodologian. Kuudennessa ja seitsemännessä luvussa esittelemme tutkimustulokset, jonka jälkeen luvussa kahdeksan olemme laatineet tulosten pohjalta mallin lukuryhmäopetukselle. Viimeisessä luvussa (9) tarkastelemme jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä pohdimme tutkimusprosessin onnistumista.



## 2 LUKEMAAN OPETTAMINEN

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ovat yksi alkuopetuksen suurimmista tavoitteista. Tämän vuoksi myös niiden opettaminen on keskiössä koulun ensimmäisinä vuosina. Koska peruskoulun tehtävänä on Kososen (2006, 25–26) mukaan monipuolinen kielellinen kehittyminen, jo alkuopetuksessa tulee opiskella äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla asioita, joiden hallitsemista edellytetään jokaisessa oppiaineessa.

Lukeminen ja kirjoittaminen liittyvät olennaisesti yhteen, sillä Lerkkanen (2013, 11) toteaa, että ajatuksia viestitään kirjallisessa muodossa. Tämä tarkoittaa sitä, että puhuttu kieli muuttuu kirjoitetuksi, ja näin ollen viesti saavuttaa lukemisen välityksellä monet ihmiset. Myös Ahvenainen ja Karppi (1993, 34) puoltavat tätä väitettä. He sanovat kirjoitetun kielen perustuvan puhuttuun kieleen. Puhutussa kielessä on myös monia sääntöjä ja ominaisuuksia, joiden perusteella kirjoitettu kieli määräytyy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 103) äidinkielen ja kirjallisuuden yhtenä tärkeänä tavoitteena pidetään sitä, että lapsi kiinnostuu kielestä sekä kirjallisuudesta. Lukeminen ei ole enää pelkkää teknistä lukutaitoa, vaan siihen liittyy paljon muutakin. Lukemista voidaan tarkastella monelta kantilta, ja Lehtosen (1998, 8) mukaan lukeminen onkin paljon enemmän, kuin yksikään määritelmä voi sanoa sen olevan.

### 2.1 Lukutaidon määritelmä

Lukutaito voidaan jakaa Linnakylän (1990, 3–5) mukaan peruslukutaitoon, toimivaan lukutaitoon ja kriittiseen lukutaitoon. Peruslukutaito koostuu kognitiivisista taidoista, ja toimiva lukutaito puolestaan antaa valmiudet selviytyä

elämässä. Toimivan lukutaidon vaatimukset muokkaantuvat yhteiskunnan muutoksessa. Esimerkkinä tällaisesta muutoksesta voisi olla medialukutaito. Lerkkanen (2013, 10) näkee kriittisen lukutaidon yhdistävän peruslukutaidon ja toimivan lukutaidon sekä yksilön ajattelun. Ne yhdessä antavat valmiuden suhtautua kriittisesti maailmaan.

Lerkkasen (2013, 10–11) mukaan peruskoulun alkuvaiheessa lukemaan opettaminen painottuu peruslukutaitoon ja lukemisen perustekniikan opettamiseen. Peruslukutaitoon kuuluu kaksi osaa. Ensimmäinen osa on tekninen lukutaito ja toinen luetun ymmärtämisen taito. Uusitalo-Malmivaara (2009, 13) kertoo teknisen lukutaidon eli dekodauksen tarkoittavan sitä, että kirjaimista muodostetaan äänteitä ja niitä yhdistellään. Avainasemassa on kirjaintuntemus, kielellinen tietoisuus. Teknisen lukutaidon oppiminen on lapsille ensimmäinen askel kohti syvempää lukemista. Lerkkanen (2013, 11) opettaa, että tekstin ymmärtämisen taito on yhteydessä kuullun ymmärtämiseen sekä sanavarastoon. Taitava lukija hallitsee näistä molemmat, sillä muuten lukutaito on puutteellinen. Kun peruslukutaito hallitaan, aletaan vähitellen edetä kohti toimivaa ja kriittistä lukutaitoa.

Lukemaan opettamisessa keskitytään kahteen suureen kokonaisuuteen: sujuvaan lukutaitoon sekä luetun ymmärtämiseen (Lerkkanen 2013, 102) Sujuva lukeminen on sellaista, että oppilas tunnistaa sanat nopeasti ja tarkasti. Hän osaa tauottaa ja rytmittää luetun tekstin lauseet järkeviksi kokonaisuuksiksi. Täten sujuva lukeminen ei ole pelkkää nopeasti lukemista.

Sujuvan lukemisen lisäksi lukemaan oppimisessa on kyse siitä, että lukija ymmärtää sanojen merkitykset ja osaa tulkita tekstiä. Jotta lukeminen voi olla sujuvaa, oppilaan täytyy pystyä lukemaan kokonaisiä tekstejä eikä olemaan enää vain äänne- tai tavutasolla. Sujuvassa lukemisessa oppilas on täten automatisoitunut yhdistelemään äänteet ja tavut. (Lerkkanen 2013, 102.)

Luetun ymmärtäminen antaa puolestaan tekstille merkityksen. Luetun ymmärtämistä voidaan pitää vuoropuheluna tekstin ja lukijan välillä. Oppilas voi ymmärtää lukemastaan vasta sen jälkeen, kun hänen lukutaitonsa on tarpeeksi

sujuvaa sekä hänen sanavarastonsa on tarpeeksi laaja. (Uusitalo-Malmivaara 2009, 15.) Kun oppilas ymmärtää tekstin, hän pystyy oppimaan uusia asioita, keskustelemaan tekstistä sekä toimimaan tekstissä olevien ohjeiden mukaan (Lerikkanen 2013, 108.)

## **2.2 Lukemaan oppiminen on jatkumo**

Lukemaan oppiminen on jatkumo ja kehittyy vaiheittain, kuten olemme jo edellä todenneet sekä mallintaneet. Lukutaito alkaa kehittyä monilla jo varhaisessa vaiheessa. Tämän vuoksi sitä on tärkeä alkaa opettelemaan jo esikoulussa. Lerkkasen (2013, 16–17) mukaan esiopetuksessa onkin viime vuosina yhä enemmän panostettu kielelliseen tietoisuuteen ja jo siellä on opetettu kirjaimia sekä äänteitä. Tämä antaa hyvän pohjan lapsen luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle alkuluokilla, joissa tavoitteena on opettaa kaikille lapsille luku- ja kirjoitustaito.

Edellä mainittujen taitojen kehittämiseen vaikuttavat monet asiat. Yksi tällainen asia on kielellinen ja kognitiivinen kehitys. Lerkkasen (2013, 24, 30) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet lapsen kognitiivisella tasolla olevan yhteys siihen, miten lukemaan opitaan. Myös kielellinen kehitys ja tietoisuus ovat yhteydessä tähän.

Kielellinen tietoisuus tarkoittaa sitä, että lapsella on taito ymmärtää kieltä ja yhdistellä esimerkiksi yksittäisiä äänteitä keskenään sekä erottaa sanan osia toisistaan. Kielellistä tietoisuutta kannattaa harjoitella vuorovaikutuksellisissa tilanteissa erilaisten pelien ja leikkien avulla. Vaikka usein Suomessa lapsella on kouluun tultaessa jo hyvät kielelliset taidot, painottaa Lerikkanen sitä, että suunniteltaessa luokahuoneeseen lukemaan opettamista on yhä enemmän huomioitava yksittäisten oppilaiden taidot sekä tarpeet. Näin pitää toimia, koska lasten taidot vaihtelevat suuresti ja myös tuki lukemaan opettamisessa on yksilöllistä. Hän myös tuo esille, että eritasoiset lukijat kaipaavat lukemiseen erilaisia haasteita. (Lerikkanen 2013, 35.)

### 3 YHTEISOPETTAJUUS

Etenkin viime vuosina yhteisopettajuus on noussut suureksi puheenaiheeksi koulutuksen kentällä. Opettajakoulutukset painottavat yhä enemmän yhdessä opettamisen merkitystä niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta. Lisäksi mediassa puhutaan yhä enemmän opettajien välisestä yhteistyöstä. Tämä on jatkuvasti lisääntymään päin, mikä on hyvä asia. Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa useassa kohdassa oppilaiden välistä yhteistyötä, miksi opettajat eivät toimisi esimerkkinä tekemällä myös itse yhteistyötä kollegojensa kanssa.

Opetushallitus (2014, 15, 18, 20–21, 25) korostaa, että opetus on uudessa murrosvaiheessa, sillä työ ei ole enää vain tiedon jakamista oppilaille. Tämän sijaan työ on laajentunut yhä enemmän moniammatilliseksi yhteistyöksi ja työtä tulisi tehdä useampien tahojen kesken. Tässä murrosvaiheessa opettajilta odotetaan yhä enemmän tiiviimpää yhteistyötä esimerkiksi kollegojen välillä. Yhdeksi tällaiseksi yhteistyömuodoksi on noussut yhteisopettajuus. Yhdessä opettamisesta onkin viime aikoina tullut suuri trendi opetuksen kentällä, sillä siitä koetaan olevan monia hyötyjä niin opettajalle kuin oppilaillekin (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386).

Jatkuvasti yhä enemmän opettajia ohjataan pois kentältä, jossa työtä tehdään yksin. Tämän sijaan opettajia kannustetaan opettamaan yhdessä erilaisin valtakunnallisin linjauksin. (Ulvelin 2015, 9.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että yhdeksi lähtökohdaksi perusopetukselle ja sen toimintakulttuurille on yhdessä opettaminen. Tämän lisäksi opetussuunnitelman (2014) yhtenä tavoitteena on joustava sekä monipuolinen opetus. (Opetushallitus 2014, 25, 27.) Ulvelinin (2015, 9) mukaan yhteisopettajuus onkin näitä molempia. Se on kokonaisvaltaista yhdessä opettamista, mutta sillä päästään myös resurssien joustavaan hyödyntämiseen.

### 3.1 Yhteisopettajuuden määrittely

Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan yhteistyötä, jossa molemmat opettajat ovat tasa-arvoisessa asemassa (Malinen & Palmu 2017, 10). Yhdessä opettamista voi olla monenlaista, ja siihen voi osallistua kaksi tai useampi opettaja. (Rytivaara & kumppanit 2018, 16.) Suomessa Malisen ja Palmun (2017, 10) mukaan yhdessä opettavat useimmiten kuitenkin luokanopettajat tai luokanopettaja ja erityisopettaja. Opettajat vastaavat yhdessä oppilasryhmän opetuksesta, opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista.

Yhteisopettajuuden muodot ja käytäntö voivat vaihdella paljon, ja jokainen opettaja päättää yhdessä työparinsa tai työpariensa kanssa siitä, miten yhteisopettajuutta lähdetään toteuttamaan. Useimmiten yhteisopettajuuden toteuttamista ohjaavat kuitenkin tila, aika sekä välineet. Myös oppilaiden tarvetta täytyy miettiä, kun aletaan suunnitella, miten yhteisopettajuutta lähdetään toteuttamaan. Lisäksi vuorovaikutuksen tulisi olla opettajien välillä avointa, jotta pystytään suunnittelemaan ja toteuttamaan paremmin opetus. Näin tavoitteisiin päästään paremmin. (Malinen & Palmu 2017, 10–12.)

Yhteisopettajuudesta on olemassa erilaisia malleja. Samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus liitetään usein yhteen, mutta yhteisopettajuus on samanaikaisopetusta huomattavasti laajempaa yhteistyötä opettajien välillä. Yhteisopettajuudessa opettajat kantavat yhdessä vastuun oppilaiden oppimisesta, opetuksen toteutuksesta ja arvioinnista. Kunkin opettajatiimin on yhdessä päätettävä siitä, millaista mallia he haluavat lähteä toteuttamaan ja mikä malli on heidän tilanteessaan paras mahdollinen. Resurssit, muun muassa tila ja välineet sekä oppilaiden tarpeet, sanelevat paljon sitä, millainen malli on järkevin ottaa käyttöön. (Malinen & Palmu 2017, 10.)

Yksi yhteisopettajuuden muoto on Rytivaaran ja kumppaneiden (2018, 16) kertoma rinnakkain opetus. Tässä mallissa opettajat saattavat jakaa opetusryhmän esimerkiksi kahteen tai kolmeen ryhmään opettajien määrästä

riippuen. Opettaja on vastuussa tällä hetkellä ainoastaan omasta ryhmästään. Ryhmissä opettajat voivat käyttää eri opetusmenetelmiä, vaikka opettavatkin samaa sisältöä oppilaille. Tämä takaa sen, että oppituntia pystytään suunnittelemaan ryhmän tarpeen mukaan. Myös ryhmien vaihto on mahdollista vaikkapa kesken tunnin. Ryhmiä tulisikin vaihdella joustavasti. Tämä opettaa oppilaille muun muassa erilaisissa ryhmissä työskentelemistä.

### **3.2 Yhteisopettajuuden hyödyt**

Rytivaaran ja kumppaneiden (2018, 17–18) mukaan yhteisopettajuus on oiva keino joustavalle ryhmittelylle. Joustava ryhmittely antaa puolestaan mahdollisuuden eriyttämiseksi. Tämä taas mahdollistaa oppilaiden opetuksen juuri heidän omalla tasollaan. Lisäksi yhteistyö toisen opettajan kanssa lisää eriyttämistä ja mahdollistaa ryhmien monipuolisen käytön.

Yhteisopettajuudella on muitakin hyötyjä. Yhteisopettajuuden etuina ovat esimerkiksi erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden opetuksen järjestäminen yleisopetuksen luokassa paremmin, jolloin oppilailla on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa vertaisryhmänsä kanssa. (Palmu & kumppanit 2017, 11–13.) Erityisoppilaiden akateeminen koulumenestys myös parantuu, ja heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät (Austin 2001, 251).

Hyvin toteutettuna yhteisopettajuuden avulla pystytään täten vastaamaan paremmin yksittäisen oppilaan tarpeisiin. Oppitunnit ovat usein myös monipuolisempia, kun niitä on suunnittelemassa useampi opettaja. Opettajat oppivat yhteisopettajuudessa toisiltaan, ja heillä on mahdollisuus syventää tietojaan ja taitojaan. Myös työssäjaksaminen saattaa helpottua, kun kollegalta saadaan tukea. (Malinen & Palmu 2017, 11–13.)

Lisäksi yhteisopettajuudesta on hyötyä opettajille muun muassa oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Työskenneltäessä työparin kanssa opitaan toiselta, jolloin voidaan kehittyä omassa työssä. Yhdessä opettaminen on usein

myös ainoa keino, jolla sitä voidaan harjoitella, sillä esimerkiksi opettajankoulutus ei anna riittävästi valmiuksia tällaisiin taitoihin. (Rytivaara 2012, 48, 51–52, 59; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382.) Koska opettajan jokapäiväinen havainnointi oppilaista on tärkeää, yhdessä opettaminen saattaa parantaa opettajan näkemystä oppilaiden taitotasoista sekä lisätä ymmärrystä oppimisprosessista. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 22.)

### 3.3 Yhteisopettajuuden haasteet

Yhteisopettajuudessa on myös joitain haasteita. Opettajilla saattaa olla vaikeus löytää esimerkiksi yhteistä suunnittelu-aikaa. Tärkeää olisi suunnitella tuntien toteutus huolellisesti toisen opettajan kanssa ja lisäksi keskustella erilaisista asioista yhdessä. Aluksi suunnitteluun kannattaakin käyttää mieluummin liikaa kuin liian vähän aikaa. (Malinen & Palmu 2017, 11.) Suunnittelu-aikaan pyritään nykyään vaikuttamaan. Monissa kouluissa opettajien lukujärjestyksiin jätetään samaan kohtaan tyhjä tila, jolloin kummallakaan opettajalla ei ole tuntia. Tämä mahdollistaa yhteisen suunnittelun helpommin.

Kun yhteisopettajuutta aloittaa, on opettajien mietittävä myös kaikenlaisia käytännön asioita. Tällaisia ovat esimerkiksi ne, mihin suunnitelmat kirjataan ja mihin suunnittelu-aika käytetään. Myös jatkuvaa arviointia ja kehittämistyötä kannattaa harjoittaa. (Malinen & Palmu 2017, 11.) Näihinkin rajoitteena voi olla ajan puute. Kun opettajat ovat joustavia, onnistuu näiden kaikkien eri osa-alueiden kehittäminen.

Yhteisopettajuutta saattavat hankaloittaa myös opettajien käsitykset vastuunjakamisesta yhteisopettajuudessa (Stefanidis & Strogilos 2015, 407). Lisäksi Goodnoughin ja kumppaneiden (2009, 293) mukaan opettajat saattavat kokea, etteivät he itse saa opettaa tarpeeksi, jos luokassa on kaksi opettajaa. Tämä ei kuitenkaan aina nouse ongelmaksi yhteisopettajuudessa eikä varsinkaan silloin, kun opettajat opettavat omaa ryhmäänsä, jolloin

opetusmuotona ei ole samanaikaisopetus. Seuraavaan taulukkoon (1) tiivistimme käyttämäämme kirjallisuuteen perustuen yhteisopettajuuden haasteita ja etuja.

Taulukko 1. Yhteisopettajuuden edut ja haasteet kirjallisuuden perusteella

YHTEISOPETTAJUUS	
HAASTEET	EDUT
1. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen	1. Helpottaa eriyttämistä
2. Opettajien epätasa-arvoinen rooli	2. Monipuoliset oppitunnit
3. Vähäinen aika suunnitteluun ja havainnoista keskustelemiseen	3. Mahdollisuus oppia toiselta opettajalta
4. Resurssit kuten tila, välineet ja aika	4. Mahdollisuus laajentaa ja syventää omaa osaamistaan eli ammatillinen osaaminen kehittyy
5. Epätietoisuus vastuunjakamisesta	5. Kollegoilta saatu tuki lisää työn mielekkyyttä ja työssä jaksamista
6. Tunne, ettei omalle työlle ole tarpeeksi tilaa	6. Antaa uusia keinoja vastata lapsen tarpeisiin yksilöllisemmin
7. Yhteisopettajuus ei sovi kaikille oppilaille	7. Resurssien hyödyntäminen
	8. Opettajalla on parempi käsitys oppilaan taitotasosta
	9. Oppimisprosessi ymmärretään laajemmin
	10. Erityisesti erityislasten sosiaaliset taidot kehittyvät ja koulumenestys parantuu

Kuten taulukosta (1) voidaan havaita, yhteisopettajuudella on paljon etuja mutta myös haasteita. Nämä haasteet voidaan voittaa, kun asioita ennakoidaan ja yhteinen aika suunnitteluun, keskusteluun ja arviointiin varataan jo hyvissä ajoin.



## 4 OPETUSPROSESSI

### 4.1 Opetuksen suunnittelu

Opetusta on tärkeä suunnitella etukäteen mutta myös oppitunnin tai opetustuokion aikana. Opetuksen suunnittelun on aina lähdettävä liikkeelle siitä, mikä opetettava aine on ja millainen oppilasryhmä on kyseessä. Gyekye (2013, 67) muistuttaa suunnittelun tärkeydestä. On tärkeää suunnitella niin yksittäisiä tuokioita ja oppitunteja kuin isompia kokonaisuuksia. Tunteja suunniteltaessa kannattaa hyödyntää myös lasten mielenkiinnon kohteita. Lisäksi tärkeää on miettiä, millä tavoin saadaan aikaiseksi mahdollisimman hyvät oppimistulokset. Lukuryhmätoiminnassa suunnittelu nousee todella tärkeään rooliin, jotta lukuryhmätoiminta olisi tavoitteellista ja sen toteuttamisella olisi jokin funktio.

Kun suunnittelutyö aloitetaan, kannattaa Kainulaisen (2018) mukaan lähteä kirjaamaan ensin auki tavoitteet. Tämä tarkoittaa niiden taito-, tunne- sekä tietotavoitteiden miettimistä, jotka oppilaalla on tarkoitus opetustapahtuman jälkeen osata. Lisäksi on tärkeää kirjata muistiin, miten arviointi tapahtuu ja miten oppilaita tuetaan oppimisprosessin aikana, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa.

#### 4.1.1 Oppimistavoitteet

Opetuksen suunnittelun lähtökohtana on aina perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Edellä mainitussa asiakirjassa (2014, 71, 90, 105) todetaan, että opetuksen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon aina oppilaan vahvuudet. Lisäksi muiden opettajien ja oppilaiden kanssa tulee tehdä yhteistyötä, jotta saataisiin aikaan mahdollisimman hyvä lopputulos. Vaikka oppilailla on O'Neilin (2010, 8) mukaan melko vähän mahdollisuuksia vaikuttaa

suunnitteluun, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottaa oppilaiden osallistumista tähän.

Kansanen ja Uusikylä (1983, 61) korostavat tavoitteiden asettamisen tärkeyttä opetuksen suunnittelussa. Vasta tavoitteiden asettamisen jälkeen opetusta voidaan lähteä suunnittelemaan sekä tekemään ratkaisuja opetuksen järjestämistä varten. Lisäksi tavoitteita käytetään arvioinnin mittarina. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2003, 239–240) painottavat, että opettajan on etukäteen mietittävä, mitä oppilaiden on opittava ja millaisia tavoitteita hän oppilaille ja opetukselle asettaa. Tavoitteiden on oltava konkreettiset ja selkeät, jotta oppilaat ymmärtävät sekä pystyvät saavuttamaan ne.

#### **4.1.2 Opetettavan sisällön valinta**

Kun opettaja suunnittelee opetettavaa sisältöä, perustaa hän omat ratkaisunsa didaktisiin perustaitoihin (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2008). Opettajan on mietittävä, millaisia taitoja lapsen tulee missäkin vaiheessa harjoitella. Näihin kysymyksiin opettaja saa vastaukset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014). Tämä asiakirja ohjaa jokaisen luokanopettajan työtä, sillä opettajan on sieltä tutkittava, mitkä ovat opetettavien aineiden sisällöt.

Opettajan on sisällön valinnassa otettava huomioon oppilaiden ikä, oppimisvalmiudet sekä oppilaiden taustat. Opettajan tulee ottaa huomioon myös jokaisen oppiaineen käsitteistö ja työtavat. Lisäksi opettajan on osattava valita jokaisen oppilaan tasolle sopivia sisältöjä. (ePerusteet 2015.) Samaa aihetta käsitellään useana vuotena, mutta opettajan on mietittävä, mitä asioita hän käsittelee milloinkin ja millä tavoin.

Luokanopettajan tulee pohtia jokaista aihetta opetettaessa, mitkä osa-alueet ovat keskeisiä. Asiat, jotka ovat vähemmän tärkeitä, tulee jättää sivummalle ja käsitellä niitä vain, jos siihen jää aikaa. Näin ollen opettajan täytyy osata etsiä tärkeimmät aiheet, jotka oppilaiden on ehdottomasti opittava. (Nevgi & Lindblom-

Yläanne 2003, 240.) Oppilailla on koko peruskoulu aikaa oppia monenlaisia tietoja ja taitoja, joten ensimmäisillä luokilla ei tarvitse oppia kaikkea. Alkuopetuksessa tärkeintä on saada perusta, jonka päälle oppilaat alkavat kerätä uutta tietoa.

Sisällön valinnassa opettaja voi käyttää apuna ydinainesanalyysia. Analyysissa tutkittavana on opetettavan aineen rakenne. Tämän perusteella opettaja pystyy järjestämään tiedot kolmeen ryhmään: ydinainekseen, täydentävään tietämykseen sekä erityistietämykseen. Ydinaines koostuu sellaisista tiedoista, jotka ovat keskeisiä. Nämä tiedot tulee opettaa oppilaille. (Nevgi & Lindblom-Yläanne 2003, 241.)

#### **4.1.3 Oppimisen arviointikeinojen valinta**

Suunnittelu auttaa arvioimista. Kaikki edellä mainitut asiat ovat tärkeitä lukuryhmyöskentelyä suunniteltaessa, jolloin erityisesti ryhmien muodostaminen ja yhteistyö toisten opettajien kanssa on mietittävä äärimmäisen tarkkaan. Oppilaiden vahvuudet saadaan selville kartoittamalla esimerkiksi oppilaan lähtötaso.

Lähtötasoarvioinnin avulla opettaja saa tietoa oppilaiden osaamisen tasosta ennen opetustapahtuman alkua. Lähtötasoarviointi voi yltää parhaimmillaan monipuolisiin arviointimenetelmiin. Jos tämä toteutuu, opettaja pystyy reagoimaan oppilaiden lähtötasoihin ja tekemään oikean tasoisia ryhmiä ja oikeanlaisia tehtäviä oppilaille. Hän pystyy myös opettamaan oppilasta juuri niillä osa-alueilla, jotka ovat oppilaalle henkilökohtaisesti vaikeita. (Kumpulainen 2018.)

Opettajan on tärkeä miettiä, millainen arviointi on oppilaan edun mukaista. Opettajan tulee arvioida, mitkä tavoitteet tukevat oppimista ja miten saadaan aikaiseksi paras mahdollinen lopputulos. Keskeistä opettajalle on juuri oikean asian arvioiminen. Arvioinnin tulee kohdentua siihen asiaan, mitä sillä hetkellä opiskellaan. Opettajan tulee lisäksi pohtia, miten hän saa oppilaat mukaan

arviointiprosessiin. Nämä asiat ovat keskiössä, sillä perusopetuslaki 22 § (Finlex 2003) painottaa oppimista edistävää arviointia. Laissa esitellään myös itsearviointin kehittämisen tärkeys.

#### **4.1.4 Opetusmenetelmien valinta**

Opetuksen suunnittelussa nousevat olennaiseen osaan opetusmenetelmien ja työtapojen valinta. Niillä on oppimisen kannalta suuri merkitys, ja siksi niiden valintaa tulisi tietoisesti miettiä. Opettajan tulee pohtia jokaisen opetusprosessin yhteydessä, mitkä menetelmät ja tavat sopivat opiskeltavaan aiheeseen. Tämän lisäksi luokanopettajan on erittäin tärkeä hyödyntää opetuksessa monipuolisia opetusmenetelmiä.

On olemassa hyvin paljon erilaisia opetusmenetelmiä. Opettaja voi käyttää niin opettajajohtoista kuin oppilaslähtöistä menetelmää. Vuorinen (2001, 50–53, 63) kertoo, että opetusmenetelmän tulee olla aina sellainen, että edistää oppimista. Opettajan tulee hallita monia erilaisia opetusmenetelmiä ja osattava valita tilanteeseen sopiva tapa. Kun opetusmenetelmiä käytetään monipuolisesti, oppilaiden oppimisprosessi edistyy.

Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat monet erilaiset tekijät. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaan taitotaso, opetettava aihe sekä oppimistavoite. Suunnitellessaan menetelmiä opettajan tulee ottaa huomioon myös ryhmän koko, työskentelytila sekä työskentelyyn käytettävä aika. (Knuuttila & Virtanen 2001, 11–12.) Opetusmenetelmien valintaa pidetään didaktisena suunnitteluna. Opettaja miettii, millä menetelmillä oppimista saadaan aikaiseksi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 237.)

Opetusmenetelmien valinta on erittäin tärkeää oppilaiden motivaation kannalta. Mitä monipuolisemmat menetelmät ovat, sitä innostuneempi lapsi on harjoittelemaan uusia asioita. Vuorinen (2001, 50–53, 63) painottaa, että opettajan on mietittävä aina tarkkaan, minkä menetelmän avulla oppilailla on

mahdollisuus oppia parhaiten. Opettajan tulee lisäksi pohtia, ovatko opetusmenetelmät samassa linjassa esimerkiksi tavoitteiden ja opetettavan sisällön kanssa.

#### **4.1.5 Oppimisympäristön suunnittelu**

Jokaisen opetustapahtuman suunnittelussa on tärkeä ottaa huomioon oppimisympäristö. Monelle oppilaalle ympäristöllä on suuri merkitys. Tomlinson ja Imbeau (2010, 15) kertovat, että luokkaympäristön on oltava turvallinen paikka sekä fyysisesti että psyykkisesti. Luokkahuoneen tulee olla suunniteltu niin, että jokaisella lapsella on mahdollisuus menestyä.

Luokassa tulee olla virikkeitä, jotka kannustavat lukemaan. Tärkeää on kuitenkin miettiä, ettei oppimisympäristössä ole liikaa häiriötekijöitä. Jos näin on, herpaantuu oppilaan keskittyminen. Tarkoituksena kuitenkin on, että oppimisympäristöratkaisut lisäävät viihtyvyyttä ja täten oppimistuloksia eivätkä heikennä niitä.

Esimerkiksi kirjat, kirjaimet ja erilaiset lukupaikat, kuten sohvat, tyynyt tai hiljaiset tilat, tekevät oppimisympäristöstä viihtyisämmän. Tämän vuoksi opettajan kannattaa panostaa lukemaan opettaessaan siihen, että ympäristö olisi mahdollisimman suotuista tämän tärkeän taidon oppimiselle. Esimerkiksi Packard ja Race (2001, 43) toteavat, että kirjat koristavat huonetta ja tekevät ympäristöstä näin ollen viihtyisän. Opettajan kannattaa kiinnittää huomio siihen, että kirjat ovat esimerkiksi väriltään houkuttelevan näköisiä. Lisäksi kirjahyllylle tulee olla helppo pääsy, jotta kirjoihin on helppo tarttua. Lisää kiinnostavuutta kirjoihin voi lisätä muun muassa houkuttelevilla piirroksilla tai otsikoilla. Nämä ovat tärkeitä seikkoja lapselle, joka on juuri aloittamassa lukemista. Kun ympäristö on kunnossa, lapsi motivoituu lukemaan.

Psyykinen oppimisympäristö vaikuttaa oppimisympäristöön enemmän kuin fyysinen oppimisympäristö. Psyykkistä oppimisympäristöä ovat ilmapiiri,

ihmissuhteet ja tunnelma. Lisäksi psyykkiseen oppimisympäristöön kuuluvat kaikki tunteet ja tuntemukset, joita oppimistilanne aiheuttaa. Nämä voivat olla niin negatiivisia kuin positiivisia. (Roiha & Polso 2018, 84.) Opettajan on syytä kiinnittää näihin kaikkiin psyykkisen oppimisympäristön osa-alueisiin paljon huomiota, sillä niitä on usein vaikea hahmottaa. Tärkeää on, että opettaja pyrkii välttämään negatiivisia tuntemuksia, jotta jokaisella oppilaalla olisi mahdollisimman hyvät lähtökohdat oppimiselle. Roiha ja Polso (2018, 84) toteavat positiivisen ilmapiirin luokassa saavan aikaan innostuneisuutta ja edistävän näin oppimista.

Olemme edeltävässä tekstissä kuvanneet suunnittelun vaiheita eri lähteisiin tukeutuen. Taulukossa 2 mallinamme viittä eri suunnittelun elementtiä, jotka nostamme kirjallisuudesta esiin. Yhdessä ne muodostavat opetusprosessin. Kuviossa on hyödynnetty Vuorisen (2001), Roihan ja Polson (2018) sekä Knuuttilan ja Virtasen (2001) toteamuksia suunnitteluun liittyen. Myös Kansanen ja Uusikylä (1983), Tomlinson ja Imbeau (2010), Packard ja Race (2003) sekä Syrjäläinen, Jyrhämä ja Haverinen (2008) ovat teoksissaan havainnollistaneet suunnittelussa tarvittavia aihealueita.

Taulukko 2. Opetuksen suunnittelun lähtökohdat

<b>Oppimistavoitteet</b> -määritellään täsmällisesti -opettajan tulee miettiä, mitä hän haluaa opetustapahtumassa opittavan -tulee olla selkeitä ja konkreettisia	<b>Opetettavan sisällön valinta</b> -mietittävä, mikä on keskeistä oppimisen kannalta -mietittävä, mitkä asiat edistävät opetettavan aineksen oppimista
<b>Oppimisen arviointikeinojen valinta</b> -tavoitteiden tulee tukea oppimista -arviointimenetelmien tulee vastata tavoitteita -arvioinnin tulee kohdistua opetettavaan asiaan	<b>Opetusmenetelmien valinta</b> -menetelmien tulee olla mahdollisimman laadukkaita oppimisen saavuttamiseksi -opetusmenetelmien tulee olla linjassa oppimistavoitteiden, sisällön ja arviointimenetelmien kanssa -opettajan tulee huomioida aika, oppilasryhmän koko sekä työskentelytila
<b>Oppimisympäristön suunnittelu</b> -luokkaympäristön tulee olla turvallinen paikka -fyysinen oppimisympäristö: viihtyisä, lukemiseen virittävä -psykykinen oppimisympäristö: positiivinen ilmapiiri, hyvät ihmissuhteet	

Luokanopettajalla on todella suuri vastuu työssään, sillä hänen tulee ottaa opetuksen suunnitteluvaiheessa huomioon jokainen edellä mainituista asioista monelta kantilta. Suunnittelussa ei riitä pelkästään se, että opettaja päättää opetettavan aineen sisällön, sillä taustalla on todella monta muutakin huomioon otettavaa osaa. Etenkin tavoitteilla on opetuksessa keskeinen merkitys. Lukuryhmätoiminnassa jokaisella ryhmällä on eri tavoitteet, taitotasosta riippuen. Siksi jokaiselle ryhmälle tulee myös suunnitella opetus eri tavoin. Kun tavoite on tiedossa, pystyy opettaja suunnittelemaan opetustaan laajemmin.

#### 4.1.6 Ryhmäjako

Ryhmien muodostamiseen on monenlaisia tapoja, eikä yhtä suoraviivaista ohjetta ole sen suhteen, miten se kannattaa tehdä. Riippuu tilanteesta sekä sen kontekstista, mitä tapaa kannattaa käyttää ja millä kokoonpanolla ryhmä saavuttaa parhaiten sille asetut tavoitteet. Sosiaalipsykologit määrittelevät ryhmän kokoonpanoksi, jossa kaksi tai useampi henkilö ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sekä ovat tietoisia toisistaan ja tuntevat yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Saloviita 2006, 27.)

Kouluissa erilaisia ryhmämuotoja voivat olla muun muassa satunnaisryhmät tai kotiryhmät. Kotiryhmät puolestaan ovat ryhmiä, jotka toimivat pidemmän aikaa, kuten koko lukuvuoden ajan. Ne tarjoavat jäsenilleen pysyvyyttä, apua koulutyössä sekä sosiaalista tukea. (Saloviita 2006, 30–31.) Kolmas tapa muodostaa ryhmiä on tehdä ryhmistä mahdollisimman monitahoisia. Tällaisissa heterogeenisissä ryhmissä on sekä hyviä, keskitasoisia että heikkoja oppilaita. Ryhmässä on myös poikia ja tyttöjä sekä eri etnisistä ryhmistä olevia oppilaita. Kuitenkaan aina ei voi käyttää heterogeenisiä ryhmiä, koska tällöin taitavat oppilaat eivät pääse koskaan työskentelemään keskenään. (Sahlberg 2002, 44.)

Yksi menetelmä jakaa oppilaat ryhmiin on satunnaisuus. Satunnaisryhmät on koottu tiettyä tehtävää varten, ja ryhmän kokoonpanon kesto on lyhytaikainen. Oppilaat arvotaan tässä menetelmässä omiin ryhmiinsä. Satunnaisryhmien yksi hyvä puoli on se, että oppilaat eivät saa itse vaikuttaa ryhmiin, jolloin ketään ei jätetä ulkopuolelle. Kuitenkin arpaonni voi olla myös huonoa, jolloin kaikki heikot oppilaat voivat joutua samaan ryhmään. (Sahlberg 2002, 44.) Tällöin työskentely ja valmis työ saattavat olla melko huonolaatuisia. Tällaista ryhmää, johon osuu kaikki samantasoiset oppilaat, voidaan kutsua myös homogeeniseiksi ryhmäksi. Kuten muillakin ryhmäjaolla, myös homogeenisella ryhmällä on omat hyvät ja huonot puolensa.

Sahlberg (2002, 44) on jakanut yhteistoiminnalliset oppimisryhmät neljään yleisimpään kategoriaan. Ryhmät ovat



1. Heterogeeniset ryhmät
2. Satunnaiset ryhmät
3. Kiinnostuksen mukaan kootut oppimisryhmät
4. Homogeeniset kieliryhmät.

Näitä jokaista ryhmää kannattaa käyttää eri tarkoituksissa. Erilaiset ryhmät ovat voimassa erilaisten jaksojen ajan. Sahlberg (2002,44) mainitsee, että esimerkiksi satunnaisryhmiä vaihdellaan päivittäin. Toinen vaihtoehto on, että opettaja on muodostanut ryhmät pidempiaikaista oppimista varten, ja tällöin ne voivat olla koossa pitkiäkin aikoja.

Ryhmien muodostamisessa tärkeä kysymys on se, kannattaako opettajan kerätä ryhmään mahdollisimman samanlaisia vai erilaisia oppijoita. Lukuryhmien suunnittelussa ryhmäjako on keskeistä, koska tarkoituksena on kohdentaa opetusta mahdollisimman hyvin oppilaille. Opettajan on mietittävä tarkkaan, millä perusteella hän muodostaa ryhmät. Osa oppilaista pystyy työskentelemään vain hiljaisessa ympäristössä ja osa oppilaista tarvitsee paljon toimintaa. Tämän vuoksi on mietittävä, käyttääkö opettaja ryhmäjaossa hyödyksi temperamenttipiirteitä vai esimerkiksi oppilaiden osaamisen tasoa. Lukuryhmissä jako tehdään kuitenkin usein sen mukaan, missä vaiheessa lukemisen oppimista lapsi on, eli ryhmät ovat homogeenisia. Packard ja Race (2001, 166) toteavat kuitenkin oppilaiden kehittyvän eri aikaan, jolloin tärkeää on se, että oppilailla on mahdollisuus vaihtaa ryhmästä toiseen.

## **4.2 Opetuksen toteutus**

### **4.2.1 Eriyttäminen**

Tilastojen mukaan tukea tarvitsevia oppilaita on jatkuvasti yhä enemmän. Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan yhä useampi oppilas saa joko tehostettua

tai erityistä tukea. Tukea saavien määrä on vuonna 2017 kasvanut edellisvuoteen verrattuna 0,8 prosenttiyksikköä. (Suomen Tilastokeskus.) Tästä johtuen opetusryhmistä on tullut yhä enemmän heterogeenisiä. Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, että opettajien on jatkuvasti yhä enemmän pohdittava, miten he saavat autettua jokaisen oppilaan oppimista parhaiten eteenpäin. (Roiha & Polso 2018, 99–100.) Tähän mahdollisuuden tarjoaa erinomaisesti esimerkiksi lukemaan opettamisen yhteydessä lukuryhmien hyödyntäminen. Näin jokainen oppilas saa opetusta omalla tasollaan.

Eriyttämiseen on erilaisia tapoja, joilla varioidaan ja muokataan opetusmenetelmää, oppiaineen sisältöä, muotoa tai havainnollistamistapaa. Eriyttämistä tehdään ottamalla huomioon oppilaiden erilainen kyky ja nopeus oppia. Jotta oppilas pääsee tavoitteisiinsa, täytyy oppiaineessa mahdollisesti eriyttää. (Laaksonen & Lehtonen 2008.)

Tärkeä osa eriyttämistä on se, että opettaja löytää jokaisen oppilaan omat vahvuudet ja kehittämisen kohteet. Myönteinen palaute vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin. Tämä johtaa kokonaisvaltaiseen oppimiseen (Sandberg 2016). Eriyttämisessä opettajan on tärkeää kehittää tehtäviä, joissa jokainen oppilas saisi työskennellä omalla taitotasollaan (Roiha & Polso 2018, 16). Jotta oppilaat jaksaisivat työskennellä, opettajan tulisi opetuksessa hyödyntää lasten mielenkiinnon kohteita. Kun oppilas kiinnostuu opetettavasta asiasta, lisääntyvät hänen osallisuutensa ja sitoutuneisuutensa. (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009, 198.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30) kerrotaan eriyttämisen olevan pedagoginen lähtökohta opetukselle. Eriyttäminen vaatii runsasta oppilaantuntemusta. Täytyy tietää, millä tasolla oppilas on ja millaiset menetelmät sopivat oppilaalle parhaiten. Eriyttämällä pyritään myös siihen, että syntyisi vähemmän tuen tarpeita. Palmu, Kontinen ja Malinen (2017, 71) toteavat eriyttämisen tarjoavan jokaiselle oppilaalle erilaisia oppimistehtäviä ja -tuloksia, oppilaan tarpeen mukaan. On tärkeää muistaa, että eriyttäminen ei koske ainoastaan heikoimpia oppilaita vaan jokaista luokan oppilasta.

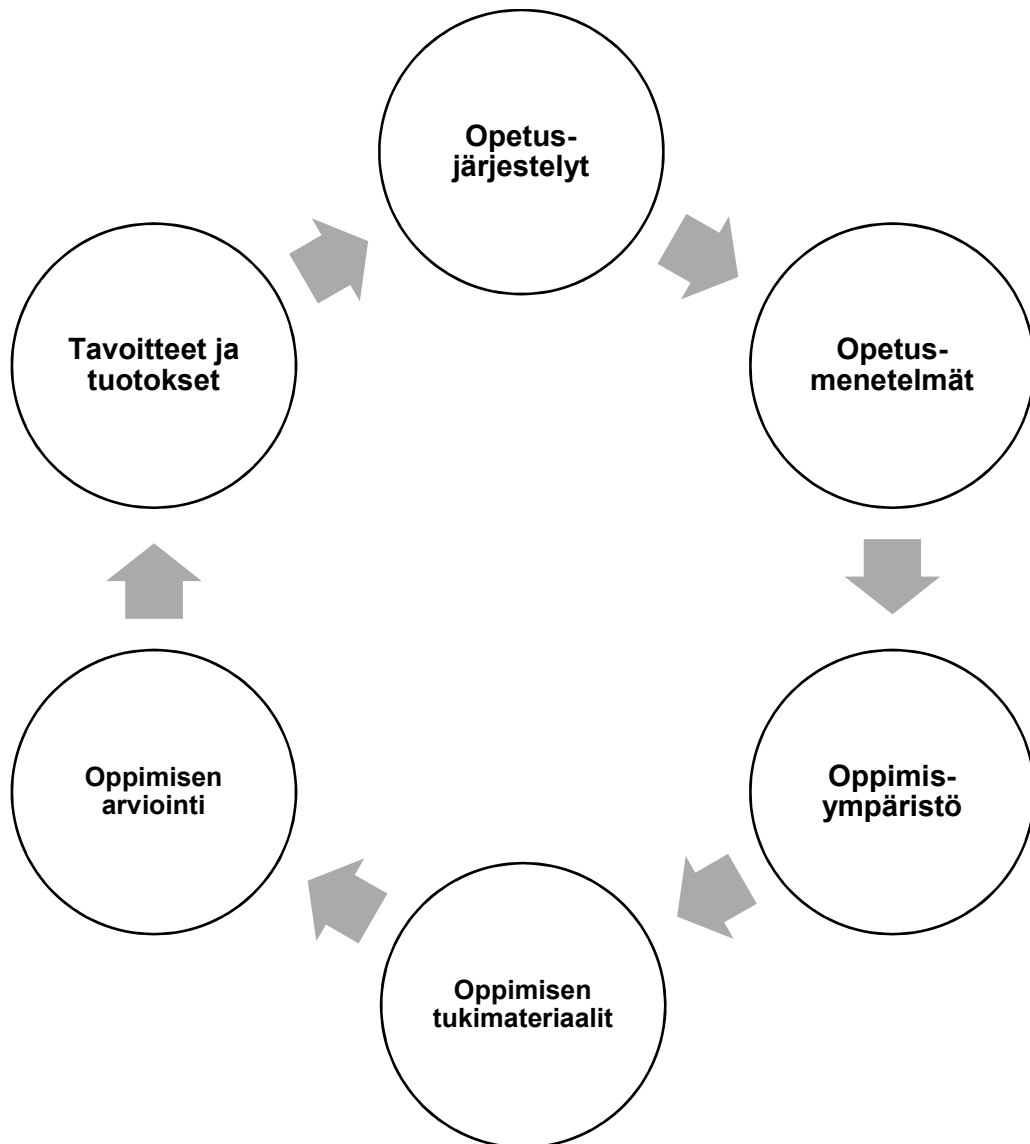
Osa opettajista tarkastelee eriyttämistä erittäin suppeasti. He ajattelevat sen olevan vain helpotettuja tehtäviä. Toiset puolestaan ajattelevat eriyttämisen laajemmasta näkökulmasta, jolloin opettaja pystyy huomioimaan lapsen yksilöllisemmin. (Berbaum 2009, 45.) Opettajan onkin muistettava, että eriyttämistä voi tehdä muuttamalla opetettavan aineen syvyyttä, laajuutta tai etenemisnopeutta. Näiden asioiden lisäksi opetusmenetelmiä, materiaaleja ja oppimisympäristöä voidaan muokata. Oppilaalle tulisi antaa myös mahdollisuuksia ymmärtää asia muutenkin kuin kuuntelemalla puhetta. Hänelle voidaan näyttää esimerkiksi kuvia, eleitä ja tietotekniikan materiaaleja. (Laaksonen & Lehtonen 2008.)

### *Eriyttämisen keinot*

Useimmin käytetty tapa eriyttämisessä on tehtävillä eriyttäminen. Opettaja voi laatia samaan tehtävään liittyen useita eritasoisia tehtäviä. Näin oppilaat saavat eriyttämistä sekä ylös- että alaspäin. Välillä oppilas voi myös itse kehittää tehtäviä aiheeseen liittyen. Pysäkkityöskentely on myös yksi eriyttämisen keino. Tällöin luokassa on eritasoisia tehtäviä eri pisteillä ja oppilaat saavat kiertää pisteitä esimerkiksi itsenäisesti. (Laaksonen & Lehtonen 2008.)

Opettajan täytyy miettiä paljon myös hänen omaa toimintaansa. Hänen on keksittävä mahdollisimman paljon erilaisia opetusmenetelmiä. Tärkeää on käyttää opetuksessa paljon konkreettisuutta. Opettajan on annettava oppilaille tarpeeksi paljon aikaa tehtävien suorittamiseen ja annettava jokaisen tehdä töitä omaan tahtiin. Opettajan on myös muistettava puhua mahdollisimman selkeästi ja tarpeeksi hitaasti. Puheessa kannattaa painottaa ja toistaa tärkeimpiä asioita. (Laaksonen & Lehtonen 2008.)

Esittelemme kuvion 1 avulla eriyttämisen kuusi aluetta, jotka tulisi huomioida opetuksen toteutuksessa. Kuvio perustuu osittain Roihan ja Polson (2018) viiden O:n malliin, mutta olemme yhdistäneet siihen myös Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) kirjallisuutta.



Kuvio 1. Eriyttämisen kuusi osa-aluetta

Eriyttäminen voi parhaimmillaan olla, kuten kuviosta (1) voidaan havainnoida, erittäin monipuolista. Opettajalle ei täten riitä pelkästään se, että hän eriyttää vain materiaaleja tai oppimisympäristöä, vaan huomioon tulee ottaa lukuisia muitakin asioita. Näin eriyttämisestä saadaan irti kaikki hyöty ja se tulee tehtyä mahdollisimman laajasti.

### *Eriyttäminen lukemaan opettamisessa*

Eriyttäminen on suuressa osassa lukemaan opettamista. Heiskanen (2007, 54) painottaa, että opettajan tulee olla koko ajan selvillä jokaisen oppilaan osaamisesta. Jos luetaan esimerkiksi yhteen ääneen, pystyy opettaja katsomaan oppilaan suun liikkeistä, osaako hän asian. Eriyttäminen täytyy tapahtua oppilasta leimaamatta, ettei oppilaalle tule huonommuuden tunnetta omasta osaamisestaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 105) painotetaan eritasoisia tehtäviä. Jos oppilas on kielellisesti lahjakas, täytyy hänelle antaa haastavampia materiaaleja ja tekstejä.

Eriyttäminen onnistuu helposti esimerkiksi sisällön avulla. Opettaja voi tehdä eritasoisia lukimateriaaleja. Myös lukumummi tai lukupiiri on monelle oppilaalle suuri helpotus lukemaan opettelussa. Välillä osa oppilaista voi myös esimerkiksi kuunnella tekstejä ääneen lukemisen sijaan. (Palmu, Kontinen & Malinen 2017, 74.) Toki ääneen lukemista ei voi unohtaa, sillä sen automatisoituminen vaatii todella paljon toistoja. Tekstin kuuntelua kannattaa hyödyntää esimerkiksi pitkien tekstien kanssa. Oppilas saa välillä levätä, kun hän voi kuunnella osan tekstistä.

Moni oppilas tarvitsee lukemaan oppimisessa täysin hiljaisen tilan. Täten opettajan tulee järjestää luokkaan tiloja, joissa työskennellään ihan hiljaa. On oltava myös tiloja, joissa voidaan työskennellä ryhmässä eli esimerkiksi lukea parin tai ryhmän kanssa. (Palmu, Kontinen & Malinen 2017, 75.) Oppimisympäristöllä eriyttämisen lisäksi eriyttämistä pystyy tekemään helposti kotitehtävissä. Kotiläksyjen tulee olla kertaavia ja sellaisia, että oppilas osaa tehdä itsenäisesti ilman opettajan apua. Tämän vuoksi jokaiselle ei voi antaa samaa tehtävää. Välillä voi koettaa myös sitä, että lapsi saa päättää itse kohdan, josta haluaa saada esimerkiksi lukuläksyn. (Heiskanen 2007, 54–55.) Motivaatio saattaa olla monella oppilaalla tällöin suurempi, kun on saanut itse vaikuttaa omaan kotitehtäväänsä.

Eriyttämistä voidaan tehdä todella monella eri tavalla. Vain opettajan mielikuvitus on rajana. Opettajan kannattaakin keksiä ja kokeilla monenlaisia keinoja, joista hän löytää parhaiten toimivat. Laaksonen ja Lehtonen (2008) ovatkin

kiteyttäneet eriyttämisen todella hyvään lauseeseen: "On tuhat tapaa lähestyä opittavaa asiaa ja tuhat tapaa oppia se."

#### **4.2.2 Opetusmenetelmät ja työtavat**

Työskentelytapoja ja opetusmenetelmiä on monenlaisia, ja ne vaihtelevat tarpeen mukaan. Yleisimmiksi opetusmenetelmiksi Mykrä ja Hätönen (2008, 10) listaavat itsenäisen työskentelyn menetelmät ja ryhmissä työskentelyn menetelmät. Heidän mukaansa opetus saattaa koostua joko niin, että opetuksessa käytetään vain toista näistä menetelmistä, tai sitten nämä työskentelytavat saattavat vaihdella opetuksen aikana.

Itsenäisessä työskentelyssä on Mykrän ja Hätösen (2008, 69) mukaan tärkeää se, että yksittäinen oppilas työstää aktiivisesti oppimaansa asiaa. Ryhmässä työskentelyn menetelmissä oppilaat työskentelevät puolestaan pareittain tai pienissä ryhmissä. Tämä työskentelymuoto saattaa mahdollistaa oppimisen ryhmän muilta jäseniltä. Samalla heiltä voidaan saada palautetta omasta oppimisesta ja osaamisesta. (Mykrä & Hätönen 2008, 35.)

Mykrän ja Hätösen (2008, 9) mukaan yksikään opetusmenetelmä ei ole itsessään hyvä tai huono. Jokaisesta menetelmässä on niin hyviä kuin huonoja puolia, eikä mikään menetelmä välttämättä täysin sovi jokaiselle. Siksi olisikin tärkeää miettiä jokaisen opetustilanteen kohdalla erikseen, minkä menetelmän käyttö tukee parhaalla mahdollisella tavalla oppimisprosessia ja oppimisen tavoitteen saavuttamista.

Opettajan on tehtävä reflektointia omasta työstään jatkuvasti, jotta hän osaa löytää oppilaille parhaat mahdolliset menetelmät ja tavat oppia. Myös Campy (2005, 44) toteaa, että itseään refleктоiva opettaja tarjoaa oppilaiden ongelmiin helpotusta, kun hän ei toista samoja virheitä uudelleen. Jos opettaja opettaa aina samalla tavalla, hän epäonnistuu oppilaiden oppimisen auttamisessa ja tukemisessa. Levander (2003, 458) kertoo asiantuntijan olevan ammattitaitoinen,

kun hän osaa reflektoida omaa toimintaansa. Refleктоimalla opettaja oppii jatkuvasti lisää itsestään opettajana. Opettaja voi miettiä omia työskentelytapojaan sekä sitä, voisiko hän tehdä joitain asioita paremmin.

Opettajan on tärkeä miettiä huolellisesti työtavat eri opetustilanteisiin oppilaiden taitojen mukaan. Tärkeää on lisäksi miettiä jokaista oppilasta yksilönä ja tämän perusteella valita oppilaalle oikea tuen ja ohjauksen määrä. Lakkala (2008, 186–187) toteaaakin, että muunneltaessa ohjaustapoja sekä ohjauksen intensiteettiä opettaja pystyy vastaamaan oppijan eri oppimisvaiheisiin. Myös tämän vuoksi opettajan on tärkeä pysähtyä miettimään omaa toimintaansa ja pyrittävä tekemään muutoksia, jos tarve näin vaatii.

Opetusmenetelmiä on olemassa monia erilaisia, mutta itse nostamme tutkimuksemme kannalta oleellisemmaksi opetusmenetelmäksi ja työtavaksi lukuryhmätoiminnan mahdollistaman kohdennetun opetuksen ja vertaisoppimisen. Vertaisoppiminen on tärkeässä osassa lukuryhmätoimintaa, ja sen vuoksi kerromme tästä opetusmenetelmästä hieman enemmän, jotta siitä saadaan tarpeeksi kattava käsitys.

Vertaisoppiminen on Nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskuksen mukaan epävirallisen oppimisen prosessi, jolla on todella suuri merkitys oppimiselle ja toiminnalle (European Peer Training Organisation 2016, 18). Vertaisoppimista voidaan nimittää yhteisölliseksi oppimiseksi. Siinä oppilaat tai oppijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja muodostavat yhteisen näkemyksen tai ratkaisun opeteltavasta asiasta (Fawcett & Garton 2005, 158; De Lisi 2002, 5). Vertaisoppimisen taustalla on ajatus samanvertaisuudesta. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimista tapahtuu yhdessä ja jokaisen henkilön panos on samanarvoinen.

Uusissa ja toiselle oppijalle melko haastavissa tilanteissa taitavampi oppilas voi antaa apua heikommalle oppilaalle ja ongelma ratkaistaan yhdessä vertaisoppimistilanteessa. Kun asiaa ratkotaan taitotasoltaan hieman etevämmän oppijan kanssa, voidaan puhua lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa oppiminen on tehokasta. (Eteläaho 2016, 19.) Carrin ja kumppaneiden (2016)

mukaan vertaisoppiminen parantaa oppilaiden motivaatiota, keskittymiskykyä ja kriittistä arviointikykyä. Vertaisoppimisen on todettu myös tehostavan syväoppimista, tekevän oppimisesta mielekkäämpää ja lisäävän hyvinvointia.

Lukuryhmätoiminnassa vertaisoppimista tapahtuu huomaamatta lasten keskuudessa. Monet oppilaat saavat erilaisissa tehtävissä ja työskentelytavoissa tukea toisilta oppilailta ja oppivat samalla uusia asioita. Eteläaho (2016, 11) mainitsee, että yhteisen tehtävän lisäksi oppijoiden tulee työskennellä, keskustella, neuvotella ja tehdä ratkaisuja yhdessä. Toisin sanoen he sekä opettavat toisiaan että oppivat toisiltaan samaan aikaan. Lisäksi Hakkaraisen ja kumppaneiden (2004, 221, 238–239) perustelut yhdessä työskentelylle tukevat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita. He toteavat yhdessä työskentelemisen kehittävän oppilaan monipuolisia työskentelytaitoja, ja samalla oppilas pääsee näkemään erilaisia oppimistapoja ja ymmärtämään omaa oppimistaan. Tämä kehittää puolestaan itsearviointia, joka on tärkeässä roolissa tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47). Samalla vertaisarvioinnin taidot ja lapsen minäkuva kehittyvät, kun palautetta saadaan monipuolisesti eri henkilöiltä.

### **4.3 Opetuksen arviointi**

Arvioinnin tehtävä on kannustaa ja ohjata oppilasta opiskelemaan sekä kehittymään eri oppimisen osa-alueilla. Oppilaan oppimista, työskentelyä sekä käyttäytymistä arvioidaan jatkuvasti. Tärkein arvioinnin tavoite on edistää oppilaan oppimista sillä hetkellä opeteltavaan aiheeseen liittyen. (POPS2014, 47.) Myös Luostarinen ja Peltomaa (2016) mainitsevat arvioinnin olevan väline, jolla tehdään näkyväksi oppimisen tavoitteet ja niiden saavuttaminen. Tarkoituksena on arvioida, miten oppimisprosessi on edennyt, eli mitä on opittu ja mitkä ovat oppilaan vahvuudet ja kehittymiskohteet.



Myös Atjonen (2007,19) kertoo teoksessaan, että arviointia voidaan yksinkertaisemmin pitää edellytysten, prosessin ja tuloksen arvioimisena. Arviointi pohjautuu määrättyihin tavoitteisiin. Näin ollen verrataan tehtyä prosessia sekä saatua tulosta ennalta määritettyihin tavoitteisiin. Päästiinkö tavoitteisiin, vai jäikö jotain uupumaan? Atjonen (2007, 19) painottaa myös sitä, että arviointi täytyy aina olla osana oppimista eikä irrallinen vaihe, koska arvioinnin tulee helpottaa oppimista ja auttaa virheiden välttämistä. Gyekye ja Nikkilä (2013, 36) ovat myös sitä mieltä, että oppiminen helpottuu, kun arvioinnin avulla pystytään suunnittelemaan opetusta jokaisen oppilaan tarpeiden mukaan. Tällöin oppilas saa tukea oppimisprosessin jokaisessa vaiheessa.

Koska tutkimuksemme liittyy lukemaan opettamiseen, kerromme tarkemmin oppimisen arvioinnista. Avaamme lyhyesti työskentelyn arviointia ja käyttäytymisen arvioinnin jätämme vähemmälle huomiolle. Jotta joustava ryhmittely lukuryhmissä on mahdollista, täytyy opettajan toteuttaa arviointia jatkuvasti.

#### **4.3.1 Arviointi opettajan näkökulmasta**

Opettajan antama palaute vaikuttaa suuresti oppilaan minäkäsitykseen ja itseluottamukseen. Tämän vuoksi on tärkeää, että oppilaille annettaisiin palautetta positiivisuuden kautta. Opettajan tulee pyrkiä monipuoliseen arviointiin, sillä se tukee oppilaan kasvua ja kehitystä parhaiten. Monipuolisuuden lisäksi arvioinnissa täytyy hyödyntää vuorovaikutusta. Opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa jatkuvasti, jolloin oppilas saa palautetta koko prosessin ajan. Tämä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on avainasemassa akateemisten taitojen ja motivaation kannalta, sillä Lerkkanen (2010, 126) toteaa aiempien tutkimusten osoittaneen lasten akateemisilla taidoilla ja motivaatiolla olevan yhteys siihen, millainen on opettaja-oppilasvuorovaikutussuhde. Hyvillä vuorovaikutussuhteilla pystytään tekemään

myös arviointia laajemmin. Kun motivaatio on korkeampi, päästään parempiin lopputuloksiin.

Oppimisen arvioinnissa opettaja arvioi sitä, miten hyvin oppilas etenee omissa opinnoissaan ja onko hän saavuttanut riittävän tason. Oppilaan kehittymistä verrataan siihen, miten hän on aiemmin osannut asiat. Oppilaita ei ikinä verrata toisiinsa. Opettajan täytyy tutkia työn prosessia sekä tuotosta monipuolisesti, jotta jokainen oppilas pystyy osoittamaan oman taitotasonsa esimerkiksi iästä, sukupuolesta tai taustasta huolimatta. (POPS 2014, 49.)

Työskentelyn arvioinnissa opettaja arvioi sekä oppilaiden itsenäistä työskentelyä että heidän ryhmätyöskentelyään. Arvioinnissa keskitytään myös suunnitteluun, oman työn arviointiin, parhaansa yrittämiseen sekä vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin. Työskentelytaidot ovat erittäin tärkeässä osassa, sillä ne ovat osana jokaisessa oppiaineessa. Tämän vuoksi työskentelytaidot liittyvät oppiaineista saataviin arvosanoihin. (POPS 2014, 49–50.) Siksi opettajan on muistettava arvioida myös oppilaiden työskentelyä.

Opettaja voi arvioida oppilaita monella tapaa. Arviointi voidaanakin jakaa karkeasti summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin. Formatiivinen arviointi on opettajan jatkuvaa arvioimista oppilaiden edistymisestä. Ouakrim-Soivio (2016, 18–19) kertoo tätä arviointitapaa toteutettavan aina oppimisprosessin aikana. Formatiivisessa arvioinnissa tuetaan oppilasta oppimisessa esimerkiksi etsimällä tietoa hänen kehittymisestään. Oppilaalle tulee antaa palautetta siitä, miten hän on prosessin aikana päässyt tavoitteisiin. Tätä formatiivista eli jatkuvaa arviointia hyödynnetään lukuryhmäopetuksessa koko ajan. Opettaja tekee havaintoja oppilaiden osaamisen tasosta. Jos osaamisessa tapahtuu muutoksia, opettajat miettivät, vaihdetaanko esimerkiksi oppilaan ryhmää.

Summatiivinen arviointi on arviointia, joka annetaan oppimiskokonaisuuden päätyttyä. Oppilaalle annetaan palautetta siitä, kuinka hän saavutti asetetut tavoitteet. Täten kyseessä on osaamisen arviointi. (Ouakrim-Soivio 2016, 19.) Tätä arviointimenetelmää toteutetaan useimmiten kokeiden ja testien avulla. Lukuryhmätyöskentelyssä saatetaan oppilaille pitää jonkinlaisia testejä, jotta

opettaja pysyy selvillä, millainen on oppilaan oppimisen taso kyseisellä hetkellä. Vaikka tällaista summatiivista arviointia voidaan pitää välttämättömänä, kritisoi Kumpulainen (2018) tämän tyyppistä arviointia, sillä jokaisella oppilaalla ei ole mahdollisuuksia antaa näyttöä omasta osaamisestaan samalla kokeella. Huono puoli on myös se, että kokeen jälkeen jatketaan yleensä heti uuteen asiaan. Tällöin oppilaalla ei ole mahdollisuutta jatkaa aiheen opettelemista.

Lukuryhmäopettamisessa myös opettajan oman toiminnan arvioiminen on tärkeää. Opettajan täytyy jatkuvasti reflektoida omaa toimintaansa. On mietittävä, toimivatko opetusmenetelmät vai pitääkö tehdä muutoksia. Opettaja ei saa kangistua samoihin kaavoihin tai pitää samanlaisia tunteja vuodesta toiseen, vaan opetuksessa on käytettävä monipuolisia menetelmiä. Jyrhämä ja työryhmä (2016, 192) esittelevät opetuksen arviointia, jossa opetustapahtumaa tulee tarkastella. On mietittävä, miten niin opettaja kuin oppilaat ovat kokeneet opetustilanteen. Tämä arviointi antaa opettajalle paljon tärkeää lisätietoa. Hän saa esimerkiksi tietoa siitä, miten eri opetusmenetelmiä on järkevä käyttää.

#### **4.3.2 Arviointi oppilaan näkökulmasta**

Arviointia oppilaasta voi opettajan lisäksi tehdä myös itse oppilas tai tämän luokkakaveri. Itsearviointi ja vertaisarviointi ovat osa formatiivista arviointia. Jos oppilas käyttää näitä arviointikeinoja, hän pystyy itse päättämään asioista paremmin. Tällainen oman toiminnan arvioiminen ja suunnitteleminen ovat vaikeita toimintoja, joten niitä tulee harjoitella paljon, ennen kuin oppilas pystyy oikeasti päättämään omaan oppimiseensa liittyvistä seikoista. (Kumpulainen 2018.) Tämän vuoksi opettaja on tärkeässä roolissa oppilaan itsearvioinnin ohjaamisessa.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) painotetaan suuresti itsearviointia. Oppilas pohtii ja havainnoi omaa oppimistaan ja sen edistymistä. Oppilaita yritetään myös opettaa miettimään syitä omalle

toiminnalle. Tällaista oman toiminnan pohtimista voi olla esimerkiksi se, miksi homma ei sujunut tai miksi jokin asia onnistui. Holopaisen, Ikosen ja Ojalan (2002, 93) mukaan itsearviointi on tärkeää, sillä sen avulla lapsi oppii tuntemaan omat taitonsa realistisesti. Oppilas ymmärtää, mitä hän osaa ja tietää sekä mihin hänen tulee pyrkiä.

Pienemmät oppilaat harjoittelevat arviointia pienillä ja yksinkertaisilla jutuilla. Kun oppilas kasvaa, pystyy hän arvioimaan omaa toimintaansa syvemmin. (POPS 2014, 49.) Nuorten lasten kanssa esimerkiksi peukkupalaute on oiva ratkaisu. Oppilailta kannattaa myös kysyä perustelua siihen, miksi hän näytti esimerkiksi ”ylä- tai alapeukkua”. Lisäksi pienet oppilaat voivat harjoitella itsearviointia kuvien avulla. Oppilas voi valita esimerkiksi tunnekorteista sen tunteen, joka hänelle parhaiten sopii juuri siihen hetkeen. Ryynäsen (2010, 17) mukaan tunnekorttien avulla pyritään saamaan aikaan keskustelua. Tarkoitus ei ole ainoastaan valita tiettyä tunnetilaa, vaan tavoitteena on purkaa lasten kanssa ajatukset sanoiksi siitä, miksi he valitsivat tietyn tunteen, ja lisäksi pukea kuva sanoiksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 49) korostetaan oppilaiden ohjausta vertaisarvioinnin pariin. Oppilaita ohjataan keskustelemaan ryhmissä ja miettimään oman ryhmänsä toimintaa. Samalla oppilas oppii saamaan palautetta muilta, mutta myös antamaan sitä rakentavasti vertaisilleen. Myös Ouakrim-Soivio (2016, 87–88) kertoo vertaisarvioinnin tärkeydestä. Opettajan on muistettava, että se on aina osa koko oppimisprosessia. Vertaisarvioinnin tavoitteena on antaa tukea toiselle oppilaalle, jotta päästään yhdessä määrättyihin tavoitteisiin. Kuten itsearviointia, myös vertaisarviointia tulee harjoitella paljon. Kukaan oppilas ei voi osata antaa palautetta toisille harjoittelematta sitä.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tavoitteet ja tutkimusongelmat

Aloitimme pro gradu -tutkielmamme tekemisen syksyllä 2018. Olemme molemmat opettaneet niin harjoitteluissa kuin sijaisena ollessamme pieniä oppilaita lukemaan. Lukemaan opettamisessa olemme saaneet kokeilla myös lukuryhmien hyödyntämistä. Tämän pohjalta kiinnostuksemme heräsi lähteä tutkimaan lukuryhmätoimintaa tarkemmin.

Pro gradu -tutkielmassamme näkökulmana on lukemaan opettaminen lukuryhmiä hyödyntäen. Emme niinkään keskity siihen, mitä on lukemaan oppiminen. Haluamme saada selville sen, miten opettajat kokevat lukuryhmätoiminnan ja miten he hyödyntävät sitä lukemaan opettamisessa.

Tutkimuksemme tavoitteena on saada tietoa opettajien kokemuksista lukuryhmittäin tapahtuvasta lukemaan opettamisesta. Tästä muodostui tutkimuskysymyksemme:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on opetusprosessista lukuryhmätoiminnassa?
2. Miten luokanopettajat kokevat kollegojen välisen yhteistyön lukuryhmätoiminnassa?

### 5.2 Laadullinen tutkimus

Pro gradu -tutkielmamme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Halusimme valita menetelmäksi laadullisen tutkimuksen, sillä Silverman (2006, 56) kertoo

laadullisella tutkimuksella saavan syvällisempää ymmärrettävyyttä ilmiöstä. Tarkoituksemme on saada tutkittavasta aiheesta mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Eskola ja Suoranta (1998, 16, 18) määrittelevät sen, että ilmiöiden prosessiluonne saavutetaan laadullisessa tutkimuksessa. He myös kertovat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa otanta on aina pieni, jolloin analysoiminen onnistuu erittäin perusteellisesti. Tieteellisesti kriteerinä ei ole määrä vaan laatu.

Laadulliselle eli kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä havaintojen teoriapitoisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, millaisia käsityksiä ja merkityksiä tutkija antaa ilmiölle. Merkitykset ja käsitykset puolestaan vaikuttavat siihen, että tutkimuksen tulokset riippuvat tutkimuksen tekijästä. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan empiirisesti havaintoaineistoa, ja raportoinnissa tärkeää on esitellä aineiston argumentteja alkuperäisestä aineistosta ja näin tukea analyysiä. Tämä tukee tutkimuksen luotettavuutta ja elävöittää tekstiä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 20–22.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan useimmiten ihmistä ja ihmisen maailmaa. Näiden yhteinen tutkittava kohde on elämissaailma. Elämissaailma on yleisin kokonaisuus, jossa ihmistä tarkastellaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan kuitenkin elämissaailmaa merkitysten maailmana. Ihmisen toiminta, päämäärät ja suunnitelmat kertovat merkityksistä. (Varto 1992, 23–24.) Jokaiselle tehdyllä päätöksellä on siis oma merkitys tutkimuksen kannalta. Tutkimuksessamme tutkijoilla ja tutkittavilla on sama elämissaailma. Elämissaailmana toimii kouluyhteisö ja opettajakunnassa toimiminen.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoituksena on löytää tutkimukselle sellainen kohdejoukko, jolla on tietoa aiheeseen liittyen. Ei siis ole kannattavaa valita tutkittavia satunnaisesti. Tutkittavien tulee olla sellaisia henkilöitä, jotka vastaavat tutkimusaiheeseen. Tämän vuoksi tutkimuksessamme haastattelimme luokanopettajia, jotka hyödyntävät itse lukemaan opetuksessa lukuryhmiä. Heillä on tarpeeksi tietoa aiheeseen liittyen, jolloin voimme luottaa heidän näkemyksiinsä.

Kiviniemi (2010, 70) kertoo, että laadullinen tutkimus on useimmiten prosessi. Tämä tarkoittaa sitä, että monet asiat saattavat jäsentyä uusiksi prosessin aikana. Esimerkiksi jotkin ratkaisut muokkaantuvat vasta tutkimuksen edetessä. Pidimme itsekkin omaa tutkimustamme prosessina. Pidettyämme ensimmäisen haastattelun jouduimme muokkaamaan muutamia apukysymyksiä haastattelua varten. On positiivista, että muokkauksia voi tehdä. Tämän vuoksi saimme lopuista haastatteluista paremmin vastauksia tutkimukseemme liittyvistä aihealueista.

### **5.3 Teemahaastattelu**

Keräsimme aineistomme haastattelemalla opettajia, jotka käyttävät lukemaan opettamisen yhteydessä lukuryhmiä. Ajattelimme, että näin saamme vastaajilta monipuolisempia vastauksia kuin kyselylomakkeen avulla. Lisäksi haastattelun edetessä pystymme tekemään tarkentavia kysymyksiä, jos jokin asia jää epäselväksi. Pohdimme myös sitä, että haastateltavat saattavat nostaa esille asioita, joita emme olisi itse haastattelussa huomanneet muutoin kysyä. Näin kävikin, ja saimme tutkielmaamme lisää tärkeää materiaalia.

Olimme kaikissa haastatteluissa kumpikin paikalla. Teimme haastattelut niin, että näimme haastateltavamme kasvot. Koimme sen luontevimmaksi tavaksi. Halusimme nähdä haastateltavien kasvot, jotta näemme heidän eleensä ja ilmeensä. Tämä sanaton viestintä kertoo välillä yhtä paljon kuin sanallinen. Osa haastatteluista tapahtui konkreettisesti paikan päällä ja osa Skypen välityksellä, sillä tutkimuksen opettajat olivat ympäri Suomea. Osa haastateltavista oli siis Lapin alueelta ja osa ihan Etelä-Suomesta.

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu rakentuu nimensä mukaisesti teemoista. Nämä teemat rakennetaan ja suunnitellaan tarkasti suunnitteluvaiheessa. Kysymykset laaditaan teemoittain, erillisiä yksittäisiä kysymyksiä ei täten välttämättä laadita. Haastattelijan apuna voi kuitenkin olla

yksityiskohtaisempia kysymyksiä haastattelutilanteessa, koska usein yhdestä teemasta saattaa rakentua monia pienempiä kysymyksiä. Näin ollen haastattelusta saattaa rakentua laajempi ja monipuolisempi kuin kysymällä vain yksittäisiä isoja teemakysymyksiä. (Hirsijärvi & Hurme 1988, 41–42.)

Oma haastattelumme eteni edellä mainittuun tapaan. Seuraavien teemojen pohjalta keksimme apukysymyksiä helpottamaan haastattelun etenemistä:

1. Miksi opettajat käyttävät lukuryhmiä lukemaan opettamisen yhteydessä?
2. Miten opettajat toteuttavat lukuryhmyöskentelyä?
3. Miten opettajat kokevat lukuryhmät lukemaan opettamisen yhteydessä?

Haastattelumme eteni puolistrukturoidusti, eli emme kysyneet kysymyksiä apulistassamme olevan järjestyksen mukaan vaan pidimme haastattelut enemmän keskustelunomaisina. Tartuimme kiinni opettajien kertomiin asioihin, jos ne liittyivät aiheeseemme. Tämän haastattelumuodon etuna oli se, että pystyimme tarkentamaan opettajien vastauksia tarvittaessa. Samaa painottaa myös Hirsijärvi ja Hurme (1988, 42), joiden mukaan haastatteluvaiheessa haastattelijalla on mahdollisuus sekä jatkaa että syventää keskustelua tarvittaessa.

Pyrimme saamaan haastattelujen avulla mahdollisimman paljon tietoa lukuryhmien hyödyntämisestä lukemaan opettamisesta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85) korostavat myös haastattelujen tarkoituksenmukaisuutta. Tarkoituksena on saada haastattelusta mahdollisimman laaja mutta aiheeseen liittyvä. He kertovat, että tämän vuoksi on järkevää antaa tutkimuskysymykset etukäteen haastateltaville. Annoimme itse haastattelukysymykset valmiiksi sellaisille opettajille, jotka pyysivät niitä etukäteen. Haastattelutilanteissa pystyi havaitsemaan hyvin sen, oliko opettaja saanut kysymykset etukäteen vai ei. Jos opettaja ei tiennyt etukäteen kysymyksiä, meni hänellä kauemman aikaa miettiä vastauksia. Tällaiselta haastateltavalta tuli myös hieman suppeammat vastaukset.



## 5.4 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksemme aineisto koostui seitsemästä luokanopettajan haastattelusta. Kuusi heistä hyödyntää viikoittain lukuryhmätyöskentelyä lukemaan opettaessaan. Yksi luokanopettaja on toiminut monessa koulussa sijaisena, jolloin hän on päässyt hyödyntämään lukuryhmätoimintaa. Osa opettajista oli hyödyntänyt lukuryhmiä jo pidemmän aikaa uransa aikana, osalla kokemusta oli vasta muutama vuosi. Näin ollen saimme sekä pitkään työskennelleiden että sijaisen näkökulmat. Kaksi haastateltavista toimi keskenään työparina lukuryhmätyöskentelyssä. Toteutimme kuitenkin heidänkin haastattelunsa yksilöhaastatteluna.

Ilmoitimme tutkimuksestamme sosiaalisessa mediassa. Osa haastatteluun osallistuneista opettajista otti meihin itse yhteyttä ilmoituksen perusteella. Toisiin opettajiin olimme itse yhteydessä, sillä tiesimme heidän toteuttavan lukuryhmätoimintaa opetuksessaan. Halukkaita tutkimukseen osallistujiksi olisi ollut enemmänkin, mutta jouduimme rajaamaan aineistomme kokoa. Tämän vuoksi kaikki halukkaat eivät pystyneet osallistumaan tutkimukseemme. Aluksi mietimme, onko seitsemän haastateltavaa riittävä määrä tutkielmamme kannalta, mutta totesimme tämän määrän riittävän. Saimme vastauksia monipuolisesti, ja aineistoa kertyi useita kymmeniä sivuja. Näistä oli helppo lähteä työstämään analyysivaihetta.

## 5.5 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimuksemme analysoiminen alkoi heti haastattelujen jälkeen. Ensimmäinen vaiheemme oli litteroida aineisto sanatarkasti. Kirjoitimme ylös kaiken, mitä tutkittava meille kertoi. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2009, 140.) Kun haastattelut olivat näkyvillä kirjoitetussa muodossa, oli meidän helppo lähteä tutustumaan tekstiin tarkemmin. Käytimme analysoinnissa hyödyksemme teoriaohjaavaa

sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 133) kertovat, että analysoinnissa on sekä teorialähtöisiä että aineistolähtöisiä piirteitä. Analyysi tehdään aineiston pohjalta, vaikka teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina ilmiöstä. Keskeinen ominaisuus onkin se, että aineistoa lähestytään teorian mukaan.

Litteroimisen jälkeen aloimme lukea haastatteluja huolellisesti läpi. Tätä sanatarkkaa lukemista teimme useita kertoja. Tämä on keskeinen osa analysointivaihetta, jotta mikään tärkeä teema ei jää huomaamatta. Huomasimme sanatarkan lukemisen olevan tärkeää, sillä joillain kerroilla löysimme uusia näkökulmia aiheisiin liittyen. Kun saimme tehtyä tämän ensimmäisen analysointivaiheen, siirryimme toiseen analysointivaiheeseen.

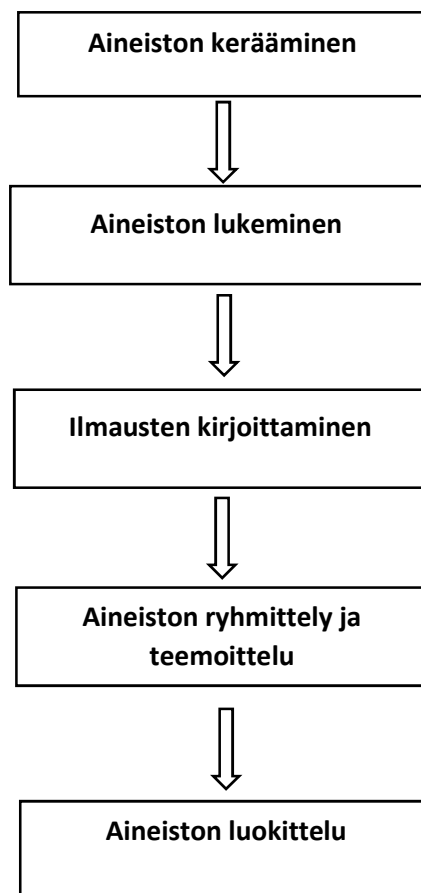
Toisessa analysointivaiheessa aloimme pikkuhiljaa teemoitella ja ryhmitellä vastauksissa nousseita ilmiöitä. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2009, 147.) Pidimme tärkeänä sekä yhtäläisyyksien että eroavaisuuksien löytämistä aineistosta. Aina havaitessamme tiettyjä osa-alueita kirjasimme niitä omiin muistiinpanoihimme. Koimme, että luokittelu oli melko selkeää, sillä monen tutkittavan haastatteluissa oli todella paljon samanlaisia käsityksiä aiheesta.

Listasimme ensin opettajien ilmaukset ylös sanatarkasti. Valitsimme sellaiset ilmaukset, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuskysymystemme kannalta ylimääräisen puheen jätimme tässä vaiheessa pois. Seuraavaksi aloimme pelkistää ilmauksia yleiskielelle. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2009, 137.) Kun ilmaukset oli pelkistetty, aloimme ryhmitellä aiheita samojen alaluokkien alle. Tärkeää oli valita samaan alaluokkaan sellaiset näkemykset, jotka ovat samankaltaisia keskenään. (vrt. Alasuutari 2011, 40.) Kun ilmaukset oli saatu alaluokkiin, oli alettava miettiä niiden yhdistämistä eli sitä, mitkä tulevat pääluokiksemme.

Ensimmäisellä kerralla jaoimme aineiston kolmeen pääluokan alle. Nämä luokat olivat meillä opettajien käyttämät menetelmät, opettajien motiivit lukuryhmätoimintaan sekä se, mitä lukuryhmätoiminnalla saavutetaan. Tehtyämme luokittelun keskustelimme ohjaajamme kanssa tästä aineistomme

ryhmittelystä. Keskustelun ja pohdinnan avulla huomasimme näiden yläkategorioiden olevan liian etäällä toisistaan.

Kun huomasimme ongelman, aloimme analysoida ja ryhmitellä aineistoamme uudestaan, jotta saisimme tuotoksestamme yhtenäisemmän (Kiviniemi 2010, 80). Tästä tuloksena oli se, että saimme jaettua aineiston kahteen suurempaan pääluokkaan. Nämä pääluokat muodostuivat opetuksen suunnittelusta ja organisoinnista, toteutuksesta ja arvioinnista sekä opettajien kokemuksista edellä mainituista asioista. Nämä kaksi pääluokkaa ovatkin todella samankaltaisia, minkä vuoksi osa aineistostamme menee päällekkäin molempiin luokkiin. Tällaisissa tilanteissa päätimme itse, kumpaan pääluokkaan tietyt aiheet laitoimme. Seuraavassa kuviossa 2 on tiivistetysti analysoinnin eri vaiheet.



Kuvio 2. Analysoinnin vaiheet

Analysoinnissa on tärkeää, että jokainen kuviossa (2) esitelty vaihe toteutuu. Näin analysoinnista tulee syvempää ja laajempaa, kun jokaiseen vaiheeseen paneudutaan kunnolla. Jos jokin vaihe jää täysin uupumaan, tulee analysointivaiheesta suppeampi kuin tilanteessa, jossa taulukon kaikki vaiheet tulee toteutettua.

Seuraavaksi kuvaamme oman aineistomme analyysivaiheet. Ennen taulukon tekemistä olemme lukeneet aineiston useaan otteeseen, jotta olemme löytäneet oikeat aihealueet.

Taulukko 3. Esimerkki analyysin vaiheista

Sitaatti	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
Se on oppilaalle huippu juttu, et kaikki tekkee niitä juttuja, mitkä on just siihen hetkeen sopivia. #B	Oppilaat saavat toimia oman tason mukaan.	Oppilaille kohdennettu opetus (positiivinen)	Opettajien kokemukset suunnittelusta ja organisoinnista
Yhessä saa suunnitella ja jakaa niitä ideoita. Et siinä on just se yhteisopettajuus, et yhdessä sumplitaan. Se vie taas sitä yksittäisen opettajan vastuuta ja taakkaa vähemmäksi, ku on se porukka kenen kans suunnitella ja miettiä näitä asioita. #F	Yhteisopettajuudessa on paljon hyviä puolia. Opettajat voivat hyödyntää yhteissuunnittelua, jolloin yhden opettajan taakka ja vastuu pienenee.	Yhteisopettajuus	Opetuksen toteutus

## 5.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on koko ajan oltava tietoinen tutkimuksen eri vaiheista ja siitä, mitä hän on tekemässä. Koska jokaisessa tutkimuksessa esiintyy omat ongelmat eettisyyden ja luotettavuuden suhteen, tulee tutkijan pystyä perustelemaan valintojaan. Tarkoituksena on ymmärtää mahdollisimman

hyvin tutkittavan alan asiantuntijaa, jotta näkökulma pysyy oikeanlaisena. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 67–68.)

Ennen tutkimusta kerroimme jokaiselle haastateltavalle, mikä tutkielman tarkoitus on. Lisäksi keräsimme kaikilta haastateltavilta tutkimusluvat. Näin varmistimme, että jokainen haastateltava tietää, kuka haastatteluja käyttää ja mihin tarkoitukseen. Tällä varmistimme myös sen, että halutessamme pystymme hyödyntämään haastatteluja mahdollisissa jatkotutkimuksissa.

Samalla rakensimme opettajien kanssa luotettavan ilmapiirin, kun he saivat kirjallisen varmistuksen ääninauhoitteiden poistamisesta tutkielman ollessa valmis. Ruusuvuori ja Tiittula (2005) painottavatkin tutkimuslupien merkityksellisyyttä sekä hyvän suhteen luomista haastateltavan ja haastattelijan välille. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2008, 20) puhuvat siitä, kuinka tutkimuksissa, jotka kohdistuvat ihmisiin, yksi tärkein eettinen periaate on tutkimuksesta informointi sekä tutkimukseen osallistuvan suostumus.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että pyrimme tekemään haastattelut johdattelematta opettajia vastaamaan kysymyksiin haluamallamme tavalla. Suhtauduimme kaikkiin haastateltaviin samalla tavoin. Emme tunteneet heitä etukäteen, joten minkäänlaisia ennakko-oletuksia meillä ei ollut. Tulososiossa kirjoitimme haastateltaviemme sanonnat niin, kuin he olivat sanoneet, muokkaamatta niitä. Kunnioitimme täten heidän ajatuksiaan sekä näkökulmiaan ja annoimme niille arvon, vaikka olisimme itse olleet asioista eri mieltä.

Varmistimme, että teksteistä ei pysty tunnistamaan haastatteluun osallistuneita opettajia paikkakunnan eikä henkilöllisyyden mukaan. Tämän vuoksi tulososioissa emme käyttäneet tutkimushenkilöidemme nimiä lainatessamme heitä. Sen sijaan merkitsimme henkilöt eri kirjaimilla ja risuaidalla (#), jolloin pystytään kuitenkin vielä tunnistamaan, mitkä ajatukset ovat samalta opettajalta.

Lisäksi pyrimme lukemaan litteroituja tekstejä useaan otteeseen. Halusimme oikeasti ymmärtää opettajien sanomiset mahdollisimman monipuolisesti analysoidaksemme niitä. Tämän jälkeen teimme erilaisia taulukoita, joista

olemme koonneet pienen esimerkin. Tämä esimerkki löytyy ylempää taulukosta (3). Vaikka kokosimme aineiston erilaisiin taulukoihin, pidimme kuitenkin huolen, että meillä on tarpeen vaatiessa mahdollisuus palata alkuperäiseen aineistoon.

Tutkielman tuloksia ei pysty täysin yleistämään, vaikka opettajat ovatkin ympäri Suomea. Otanta on varsin pieni, ja jokaisella opettajalla on omat näkemyksensä lukuryhmien käytöstä lukemaan opettamisessa. Jos haastateltavia olisi ollut enemmän, olisi tutkimuksen tuloksia voinut yleistää suomalaisessa yhteiskunnassa. Tästä huolimatta koemme, että saimme hyvin monipuolisen kuvan siitä, miten luokanopettajat kokevat lukuryhmien käytön lukemaan opettamisessa.

Tutkielmassa on laajalti lähteitä niin kotimaisesta kuin kansainvälisestäkin kirjallisuudesta. Tämä tuo luotettavuutta tutkielmaan, sillä ajatukset ovat yhteneväisiä kansainvälisellä tasolla. Koska tutkielmaa työstivät kaksi tutkijaa, on analysointi ollut varmasti monipuolisempaa kuin tilanteessa, jossa tutkijoita olisi ollut vain yksi. Saimme siis useampia näkökulmia analysointivaiheessa ja aineistoa kerättyä.

## 6 OPETUSPROSESSI LUKURYHMÄTOIMINNASSA

Ainestoa analysoitaessa esille nousivat vahvasti opetusprosessin kaikki kolme vaihetta. Nämä vaiheet ovat opetuksen suunnittelu ja organisointi, opetuksen toteutus sekä opetuksen arviointi. Kaikki haastateltavat opettajat nostivat esille jokaisen näiden osa-alueen tärkeyden. Luokanopettajat painottivat sitä, että kokonaisuus ei ole eheä, ellei jokaista näitä vaihetta käydä läpi. Seuraavaksi kirjoitamme jokaisesta osa-alueesta erikseen, sillä vaiheet ovat tasa-arvoisessa asemassa yhtenäisen opetusprosessin kannalta.

### 6.1 Opetuksen suunnittelu ja organisointi lukuryhmätoiminnassa

Opetusprosessi alkaa aina opetuksen suunnittelusta (kts. Gyekye 2013, 67). Ennen lukuryhmätyöskentelyn toteutusta on mietittävä erityisesti sitä, millaiset ryhmät oppilaista muodostetaan ja miten tämä ryhmittely tapahtuu (kts. Sahlberg 2002, 44). Jokainen haastattelumme osallistunut luokanopettaja on ratkaissut tämän ryhmiin jaottelun tekemällä oppilaille erilaisia alkukartoituksia. Osalle oppilaista testin piti oman luokan opettaja, osalle erityisopettaja. Testejä perusteltiin sillä, että oppilaat saadaan taidoiltaan samantasoiseen ryhmään. Varsinkin ensimmäisellä luokalla alkukartoitustestit ovat tärkeitä, sillä opettaja ei tiedä vielä oppilaan taitotasoa, eikä hänellä ole vielä oppilaantuntemusta.

*”No ekaluokkalaisille on syksyllä teetetty semmonen alkukartotus lukemisen taidoista erityisopettajan toimesta.” #B*

*”Tehtiin lukutestit, ihan kirjallinen testi ja sit lukutesti oman open kanssa.” #C*

Testien tekemisen jälkeen oppilaat oli helppo jakaa ryhmiin, joissa he aloittivat työskentelyn. Useimmat opettajat olivat päätyneet jakamaan oppilaat kolmeen tai neljään, mahdollisimman homogeeniseen, ryhmään heidän taitotasonsa mukaan. Jokaisella ryhmällä on oma opettaja, joka on joko luokanopettaja, erityisopettaja tai resurssiopettaja. Jokainen opettaja opettaa omaa ryhmäänsä. Ryhmät ovat fyysisesti eri tiloissa.

*”Oppilaat on jaettu kolmeen ryhmään, et sielä on ne lukijat, sit semmoset tavu- tai sanatason lukijat ja sit ihan ne alottelijat.” #D*

*”Meillä on tää alottelevien lukijoiden ryhmä, sitten on nää sanatason lukijat ja sitte on ne sujuvat lukijat. Nää on nää kolme porukkaa.” #E*

Jokainen opettaja oli täten jakanut ryhmät kutakuinkin samoin perustein. Ryhmissä oli taitotasoltaan samankaltaiset lukijat sen perusteella, millä tasolla oppilas oli lukemisessaan. Karkeasti voidaan sanoa, että jokainen aineistomme opettaja oli jakanut oppilaat seuraaviin ryhmiin:

1. Aloittelevat lukijat
2. Tavu- tai sanatason lukijat
3. Sujuvat lukijat

Opettajat kuitenkin painottivat, etteivät ryhmäjaot ole pysyviä. Jokainen opettaja koki tärkeäksi, että ryhmittelyt ovat joustavia. Oppilaita voidaan tarpeen vaatiessa siirrellä joustavasti ryhmästä toiseen. Joustava ryhmittely on tärkeää, koska osa oppilaista kehittyy lukuprosessin aikana nopeastikin. Tällöin siirto etevämpien ryhmään on oppilaan edistymisen kannalta keskeistä. Osalla oppilaista oppiminen voi puolestaan taantua. Tällaisessa tilanteessa hänet kannattaa siirtää edistymättömämpään ryhmään. Vaihtoja tapahtuu kumpaankin suuntaan. Myös Palmu ja kumppanit (2017, 72–72) toteavat yhteisopettajuuden tarjoavan erittäin hyvän eriyttämisen mahdollisuuden joustavan ryhmittelyn avulla. Joustavaan ryhmittelyyn liittyy jatkuva arviointi, jonka pohjalta oppilaita ryhmitellään uudelleen tarpeen mukaan. Näin ollen oppilas saa oman tasoistaan opetusta suurimman osan ajasta.



*”Se on molempiin suuntiin se jousto niissä ryhmissä. Näin varmistetaan, että jokainen on tavallaan siinä oman tasosessa ryhmässä. Et ei voida aatella, et se olis vaan ylöspäin.” #B*

*”Sitä mukaan ku taidot kehittyy sielä, niin lukuvuoden aikana lapset siirtyy toisen ryhmään.” #E*

Myös useimmat opettajista kertoivat vaihtavansa ryhmiä jossain vaiheessa lukukautta. Näin jokainen opettaja saa opettaa jokaista oppilasta. Samalla opettajat ovat paremmin perillä jokaisen oppilaan taitotasosta. Opettajien mukaan myös oppilaat hyötyvät opettajien vaihdoista, sillä jokaisella opettajalla on hieman eri tavat opettaa. Osa opettajista ei vaihdellut opetusryhmästä toiseen, mutta hekin olivat suunnitelleet tulevaisuudessa toteuttavansa vaihtoja.

*”Kaikki opettajat käy vuorollaan opettamassa kaikkia ryhmiä. Ei niin, että erityisopettaja on aina niitten ihan alottelevien kanssa.” #E*

*”Me opettajat vaihellaan niitä ryhmiä ja pääsee tekeen erilaisia asioita eri oppilaiden kans.” #D*

## **6.2 Opetuksen toteutus lukuryhmätoiminnassa**

Kun suunnitteluvaihe on saatu päätökseen, siirrytään opetuksen toteuttamiseen. Opettaja ei saa kuitenkaan unohtaa jatkuvaa suunnittelua opetuksen edetessä, sillä muutoksia tapahtuu koko ajan. Suunnitelmiin tulee muutoksia myös oppilaiden taitotasojen kehittyessä. Muutoksia alkuperäisiin suunnitelmiin saattaa joutua tekemään paljon.

Opetuksen toteuttamiseen kuuluvat olennaisesti työtavat sekä niiden valinta. Koska opettajat käyttävät lukemaan opettamisessa hyödykseen lukuryhmiä, ovat ryhmäkoot pienemmät kuin opetettaessa yhtä luokallista oppilaita samassa tilassa. Pieni ryhmäkokoo puolestaan mahdollistaa monipuoliset työtavat, joita lukemaan opettamisen yhteydessä tulee hyödyntää. Työtapoja valitessa tulee

ottaa huomioon ryhmän taitotaso, jotta jokainen oppilas saa oman tasoisia ja omaa oppimista parhaiten edistäviä tehtäviä. Haastateltavien opettajien mielestä myös vertaisoppimista kannattaa hyödyntää opetuksessa. Opettajat pitivät myös digimateriaalien käyttöä tärkeänä. Vaikka opetusmenetelmiä tulee opettajien mielestä hyödyntää monipuolisesti, he pitivät yhtä tärkeänä myös mekaanista lukemaan opettelemista sekä luetunymmärtämistä perinteisin keinoin.

*"Paljon tehään kaikenlaista leikkiä, näyttelemistä, eli tollasta ilmasua. Ne lukee ihan kirjoja, että on kans tällasia kirjallisuustyyppejä tehtäviä. Toiminnallisuutta tulee paljo" #G*

*"Käytetään Aapisen lukukirjan materiaaleja, mutta myös itse tehtyjä materiaaleja sekä kirjaston muuta luettavaa materiaalia." #B*

*"Sanatason lukijoiden kans tulee vähä enemmän sitä liikettä." #E*

*"Samantasoisia lukupareja, niinku oppilaat keskenään et ne tekis tiettyjä asioita yhes. Tulis sitä vertaisen kans toimimistaki sit." #D*

Työtapoja tulee monipuolisuudesta huolimatta myös eriyttää. Eriyttämistä tulee tehdä monella muullakin tapaa, eli pelkkä työtapojen eriyttäminen ei riitä. Lukuryhmät jo itsessään ovat eriyttävää toimintaa, sillä jokainen ryhmä on mietitty huolella oppilaiden lukemisen taitotason perusteella. Koska ryhmät ovat pienempiä kuin kokonainen luokallinen lapsia, saavat oppilaat enemmän yksilöllistä tukea ja ohjausta opettajalta. Tällöin opettaja pystyy paremmin kohdentamaan opetuksensa juuri oppilaan taitotasolle sopivaksi. Näitä asioita pidettiin haastateltavien opettajien keskuudessa keskeisinä, sillä eriyttämistä pidettiin yhtenä tärkeimpänä aiheena opetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa.

*"Oppilaat saa tavallaan paremmin sen open huomion, ku se ryhmä on tasanen." #F*

*"Tavallaanhan tää on tämmöstä täsmäopetusta, ku näillä on kaks palkkituntia viikossa tätä. Kaikki oppilaat on saatu tosi nopeesti nostettuu sen takii sille alkavalle lukutasolle." #D*

Lisäksi Palmun ja kumppaneiden (2017, 74) mukaan eriyttää voi sisällössä, prosessissa ja lopputuotoksessa. Erään opettajan mukaan he eriyttävät lukuryhmätoiminnassa juuri tällaisilla asioilla. Kaikki ryhmät opiskelivat samaa kirjainta, mutta kirjaimen kanssa työskenneltiin vain eri tavoin ja eri tasolla.

Koska jokainen opettaja on jakanut oppilaat eritasoisii lukuryhmiin, vaatii lukuryhmätyöskentely yhteisopettajuutta. Opettajien täytyy muun muassa keskustella ja neuvotella asioista sekä suunnitella opetusta yhdessä. Parhaimmillaan yhteistyö on Rytivaaran ja kumppaneiden (2017, 18–19) mukaan ideoiden ja vastuun jakamista toisen ammattilaisen kanssa. Tärkeää yhteisopettajuudelle on avoin mieli ja sovituissa asioissa pysyminen. Näin opetuksesta saa samalla myös monipuolisempaa ja tehokkaampaa. Haastattelemamme opettajat kokevat lukuryhmätyöskentelyä olevan melko haastavaa yksin opetettaessa. He eivät sulje pois tätäkään mahdollisuutta, mutta tällöin opetus ei poikkea normaalista opetuksesta.

*”Me opettajat yhdessä mietitään aina, mitä tehään ens viikolla, mitä huomenna, et edetään samaan tahtiin. Ku me kuitenkin opetellaan niitä kirjaimia samaan tahtiin, mut jokainen ryhmä vaan tekee sen kirjaimen paris erilaisia harjoituksia.” #G*

*”Lukuryhmätyöskentely olis haastavampaa, jos ei olis yhteisopettajuutta.” #C*

### 6.3 Opetuksen arviointi lukuryhmätoiminnassa

Viimeinen vaihe opetusprosessissa on arviointi. Opettajat pitivät tärkeimpänä arvioinnin tapana jatkuvaa arviointia ja havaintojen tekemistä jatkuvasti. Formatiivisen arvioinnin lisäksi osa opettajista käytti myös summatiivista arviointia, jolloin arvioinnista saadaan mahdollisimman monipuolinen prosessi. Myös Gyekye (2013, 23) painottaa riittävää arviointia, jotta lapsi oppii asiat riittävän monipuolisesti. Riittävällä arvioinnilla tiedetään, mihin asioihin tulee

kiinnittää vielä huomiota. Silti kaikki opettajat eivät olleet erilaisten testien kannalla. Osa opettajista piti summatiivista arviointia huonon arvioimisen välineenä.

*”Tärkeätä on, että nähhään siinä reaaliajassa, missä ollaan menossa, se on semmosta suusanallista arviointia.” #E*

*”Jatkuvasti tehdään havaintoja ja jaetaan niitä sen toisen opettajan kanssa.” #D*

*”On ihan tällasia kirjallisia testejä kirjottamisesta ja lukemisesta ja ihan sanatason testejä kans.” #C*

*”Sit mä luetutan tasasin väliajoin niitä. Kyl sen huomaa, että niillä niinku parantuu se, että ei tuu enää nii paljo virheitä.” #A*

*”Hyvin vähä tehhään enää mitään kokeita tai saneluita, koska ei niitä tarvita.” #E*

Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin lisäksi osa opettajista teetti oppilailla myös itsearviointia. Tosin se ei ollut niin monipuolista oppilaiden ikätason vuoksi. Peukkupalaute oli yleisimmin käytetty itsearvioinnin muoto. Välillä oppilaiden kanssa saatettiin keskustella tuntemuksista lukemaan opettelemisen yhteydessä. Lisäksi itsearviointia tehtiin keskustelemalla siitä, miten oppilas teki mielestään töitä tunnilla.

Useimmat opettajat toteuttavat arviointia siten, että jokainen opettaja arvioi oman ryhmänsä oppilaat. Silti havaintoja jaetaan myös toisten opettajien kanssa ja niistä keskustellaan yhdessä, vaikka päävastuu arvioinnista onkin oman ryhmän opettajalla. Havaintojen jakamiseen muiden opettajien kanssa kannustavat myös Palmu ja kumppanit (2017, 72). Heidän mukaansa kahden opettajan havainnot ja keskustelut oppilaista ja oppilaiden osaamisen tasoista ovat syvempiä kuin tilanteessa, jossa niitä mietitään yksin.

*”Minä arvioin oman ryhmäni, toinen opettaja toisen ryhmän ja kolmas oman ryhmänsä, mutta niistä keskustellaan myös yhdessä.” #C*

## 7 KOLLEGOJEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

### 7.1 Opettajien kokemukset opetuksen suunnittelusta ja organisoinnista

Kaikilla haastateltavilla nousi esille se, kuinka paljon ja millä tavoin luokanopettajat jakavat työtään toisten opettajien kanssa. Työnjaossa on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia opettajan työlle. Suunnitteluvaiheessa opettajien on helpompi suunnitella oman ryhmänsä toimintaa, sillä yhdessä ryhmässä on vain yhden tasoisia oppilaita (vrt. Nevgi & Lidblom 2003, 240). Jos ryhmässä olisi monen tasoisia oppilaita, tulisi opettajan kehittää aina monenlaisia eritasoisia tehtäviä yhdelle harjoituskerralle. Kun lukuryhmätoiminnassa hyödynnetään yhteisopettajuutta, saa jokainen opettaja tehdä sellaisia harjoituksia, jotka ovat omalle ryhmälle parhaiten soveltuvia.

Vaikka opettajat suunnittelevat useimmiten toimintaa vain omalle ryhmälle, on heidän tehtävä suunnittelutyötä myös yhdessä. Heidän on pohdittava esimerkiksi sitä, missä tahdissa edetään. Palmu, Kontinen ja Malinen (2017, 67) muistuttavat, ettei yhteissuunnittelu tarkoita kuitenkaan sitä, että opettajat tekevät aina kaiken yhdessä. Välillä opettajat voivat yleisesti suunnitella jaksoja ja niiden sisältöjä yhdessä. Välillä taas opettajat voivat tehdä tarkat tuntisuunnitelmat yhdessä.

Opettajat pitävät lukuryhmätoiminnassa myös siitä, että omia ajatuksia ja ideoita pystyy jakamaan kollegojen kanssa (ks. Malinen & Palmu 2017, 10–12.) Opettaja voi antaa vinkkejä kollegoilleen, mutta samalla hän saa myös itse hyviä neuvoja toisilta opettajilta. Kun opettaja toteaa jonkin työskentelytavan hyväksi, on sen jakaminen muille erittäin positiivinen asia.

*”On helpompi ehkä suunnitella sitä omaa työtä, ku on tällaset lukuryhmät. Ei tarvi ku sille yhdelle, sille omalle ryhmälle suunnitella se työskentely.” #E*

*”Ku me tehään nää suunnitelmat muiden opejen kanssa yhdessä, niin meillä on sitä ajatustenvaihtoa. Sitte saa ideoita siltä toiselta opettajalta.” #B*

Myös oppilaat hyötyvät opettajien kokemusten mukaan todella paljon samantasoisista oppilaista lukuryhmissä. Oppilaat saavat työskennellä omalla tasollaan, eikä heidän tarvitse verrata itseään ja omaa osaamistaan esimerkiksi etevämpiin oppilaisiin. Jokainen luokanopettaja oli samaa mieltä siitä, että työskentely samantasoisien oppilaiden kanssa on erittäin tärkeää. Naukkarinen, Ladonlahti ja Saloviita (2010) kertovat oppilaiden saavan työskentelyryhmissä tukea toisilta oppilailta. Kun oppilaat ovat samassa oppimisen vaiheessa, on tuen saaminen ja antaminen keskiössä.

*”Se on oppilaalle huippu juttu, et kaikki tekkee niitä juttuja, mitkä on just siihen hetkeen sopivia.” #B*

Oppilas saattaa jossain vaiheessa alkaa miettiä, miten ryhmät on jaettu. Toisaalta moni opettaja sanoi käyttävänsä hyödyksi kaikessa opetuksessaan paljon erilaisia ryhmiä eri ryhmittelyperustein, joten luultavimmin oppilaat eivät ajattele ryhmäjaosta yhtään mitään. Eräs opettaja kuitenkin mainitsi oppilaan voivan jossain vaiheessa ymmärtää, että toisissa ryhmissä oppilaat ovatkin häntä edistyneemmällä tasolla. Jotta vertailua ei syntyisi, opettajan ei tulisi koskaan puhua tasoryhmistä. Tärkeää olisi saada oppilaat ymmärtämään, että jokainen etenee oppimisessa omaan tahtiin. Ryhmien tarkoituksena on mahdollistaa parempi oppiminen ja motivaatio. Palo ja Vasile (2019) kertovatkin, että esimerkiksi S2-kielen oppilaiden itsetunto on kehittynyt lukuryhmissä. Näin tapahtuu sen takia, että pienryhmässä oppilas pääsee enemmän esille. Itsetuntoon auttaa varmasti myös oppilaiden samantasoisuus, jolloin oppilaan ei tarvitse kokea huonommuuden tunnetta.

Roiha ja Polso (2018, 52) kertovat, että ryhmittely ei saa olla leimaavaa tai antaa oppilaalle negatiivista käsitystä itsestä oppijana. Myös Naukkarinen, Ladonlahti ja Saloviita (2010) korostavat lapsen olevan osa isoa opetusryhmää, vaikka hän kuuluu johonkin pienemmistä työskentelyryhmistä. Tällöin oppilaan ei tarvitse

kokea huonommuuden tunnetta, sillä hän on vain pienen osan viikon opetuksesta työskentelyryhmässä eli tässä tapauksessa lukuryhmässä.

*”Oppilaille tää on ihan normaali toimintatapa, et ei ne oppilaat ajattele sillä tavalla, et on niinku hyvät ja huonot.” #D*

*”Oppilas saattaa jossain vaiheessa tajuta, että noihan onki vähä nohevampia, ku me. #C*

Ainoana negatiivisena puolena yhteistyöstä kollegojen kanssa eräs luokanopettaja sanoi sen, että hän ei opi tuntemaan jokaista oppilasta yhtä hyvin. Kun opettaja toimii joka viikko samojen oppilaiden kanssa, hän tietää vain näiden oppilaiden taitotason ja kehittymisen. Näin opettajalla ei ole minkäänlaista tietoa siitä, miten muissa ryhmissä oppilaat työskentelevät. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajat löytäisivät aikaa suunnittelun lisäksi myös yleisesti omien ajatusten vaihtoon. Myös Malinen ja Palmu (2017, 11) mainitsevat erilaisista asioista keskustelemisen olevan tärkeää. Keskeistä lukuryhmätoiminnassa on keskustella kaikista siihen liittyvistä asioista, sillä sen avulla toimintaa kehitetään.

*”Ku mä oon vähä vähemmän tekemisissä niiden osan oppilaiden kanssa, nii ehkä niitä vähä heikommin oppii sit tuntemaan. Et niihin mun lukuryhmäläisiin tutustuu kaikkein parhaiten.” #C*

## 7.2 Opettajien kokemukset opetuksen toteutuksesta

Opettajat pitävät lukuryhmätyöskentelyn yhtenä keskeisimpänä etuna yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Opettajan työssäjaksaminen helpottuu, kun sekä hyväksi havaittuja toimintamalleja että omia tuntemuksia voi jakaa kollegojen kanssa.

*"No mun mielestä tää on ollu tosi hyvä juttu. Ja aivan mahtava mahdollisuus päästä toteuttamaan sitä yhteistyötä toisten opettajien kanssa." #B*

Jokainen haastateltava kertoi lukuryhmätyöskentelyä olevan kaksi tuntia viikossa. He totesivat sen olevan sopiva määrä. Joissain ryhmissä oli apuna myös koulunkäynninohjaajia. Se, missä ryhmässä ohjaaja oli, riippui paljon oppilaista. Eräässä luokassa ohjaaja laitettiin esimerkiksi sellaiseen lukuryhmään, jossa monilla oppilailla on keskittymishaasteita. Muutama haastateltava myös sanoi ohjaajan olevan hyvä lisä lukuryhmätyöskentelyssä. Varsinkin ryhmissä, joissa esiintyy hankaluuksia tai oppilaita on paljon, koetaan lisääpu tarpeelliseksi.

*"Siinä on semmonen oppilasaines sattunut, että siinä on sitte tuota hyötyä siitä toisesta aikusesta." #B*

Opettajat kokivat opettamisen olevan paljon helpompaa, kun oppilaat saadaan jaettua taitotasojen mukaan eri ryhmiin. Opettaminen helpottuu esimerkiksi siksi, että oppilaiden kanssa voi ja pitää tehdä erilaisia tehtäviä. Lukevien oppilaiden kanssa pystytään hyödyntämään jo kunnolla kirjaston kirjallisuutta. Opettaja, joka opettaa alkavia lukijoita, käyttää hyödykseen aivan erilaisia materiaaleja. Opettajat puhuivat myös eriyttämisen mahdollisuudesta lukuryhmissä. He sanoivat sen olevan helpompaa, kun oppilaat ovat jo valmiiksi samantasoisissa ryhmissä. Myös Palmu ja kumppanit (2017, 72) toteavat eriyttämisen onnistuvan monipuolisesti yhteisopettajuuden avulla, joka on melkein aina läsnä lukuryhmätyöskentelyssä.

*"Mun mielestä nää ryhmät on tosi hyvä juttu kyllä, tosi positiivinen juttu. Koska tää eriyttäminen. Se on haastavaa, mut tosi tärkeätä ja täs se on helpompaa." #F*

Jotkut haastateltavat nostivat myös esille sen, miten paljon oppilaat hyötyvät lukuryhmätyöskentelystä. He korostivat nimenomaan lahjakkaiden oppilaiden hyötyjä. Usein lahjakkaimmat oppilaat jäävät pienemmälle huomiolle, sillä



opettajan aika menee heikompien oppilaiden tukemiseen. Lahjakkaat oppilaat joutuvat usein pärjäämään omillaan ja tekemään töitä enemmän itsenäisesti. Tässä työskentelymuodossa myös lahjakkaat oppilaat saavat koko ajan opettajan huomiota ja apua, sillä kaikki oppilaat ovat samantasoisia. He saavat myös aina juuri oman tasoisia tehtäviä eivätkä joudu turhautumaan liian helppojen tehtävien parissa. Runsas (1991, 239) kertoo peruskoulun opetussuunnitelmakomitean ilmoittaneen jo 1970-luvulla, että jokaisella lapsella on oikeus saada edetä omien taitojen mukaan opiskelussa. Tämän vuoksi lukuryhmätoiminta on erittäin järkevää, jotta jokainen oppilas saa kehittää omia taitojaan.

*“Sujuvat lukijat on niitä, jotka on hyötynyt tästä kaikista eniten, koska he pääsee myös siinä omalla tasollaan kehittymään. Ei tarvi junnata sielä sanatasolla tai sielä tavuopissa joka tunnilla.” #B*

Moni opettaja ylisti lukuryhmätoimintaa erittäin paljon, mutta muutama haastateltava löysi myös joitain negatiivisia puolia lukuryhmätyöskentelyn toteutuksesta. Tällaisia asioita olivat osittain lukuryhmätoiminnalle määriteltujen palkkituntien vakituiset paikat lukujärjestyksessä. Palkittaminen tarkoittaa oppituntien sijoittamista lukujärjestyksessä kahdelle tai useammalle opettajalle samaan kohtaan. Palkittaminen helpottaa yhteisopettajuutta ja auttaa erityisopetusresurssien käytössä. Lisäksi se mahdollistaa entistä paremmin joustavan ryhmittelyn ja oppituntien joustavuuden. (Roiha & Polso 2018, 64.)

Useimmiten tämä palkittaminen on selkeää sekä opettajille että oppilaille. Varsinkin oppilaille, jotka tarvitsevat rutiineja ja ennakointia, on hyvä, että opetus on aina samana päivänä samaan aikaan. Opettajien mielestä negatiivista tästä tuntien palkittamisesta tekee kuitenkin se, että tuntien sijoittuminen aina samaan paikkaan vähentää opettajan joustavuutta ja vapautta muokata päiväjärjestystä, koska päivän tuntien pitojärjestyksessä on otettava aina huomioon lukuryhmätunnit. Jos opettaja olisi luokkansa kanssa yksin, voisi hän tehdä muutoksia enemmän lukujärjestykseen päivän aikana. Lukuryhmätyöskentelyssä tähän ei ole niin hyvin mahdollisuutta, sillä toiminnassa on mukana aina

vähintään kaksi muuta opettajaa. Heidän lukujärjestyksensä tulee täten myös huomioida.

*“Ku tää opetus on niin kokonaisvaltasta, et sä et voi enää vaihella miten sattuu niitä tunteja. Jos voisit muuten pitää vaikka koko päivän ympäristöoppia, nii nyt et, ku noille tunneille on varattu se määrätty paikka. Et pitää miettiä aina mitä voi tehdä, ku on se lukupalkki tai muuta. Ku on tottunu siihen, et ennen on saanu melko vapaasti tehdä ja tuntejaki vaihella.” #G*

Muutama opettaja mainitsi toteutukseen liittyvän suuresti resurssit. Jos niitä ei ole, on lukuryhmätoiminnan toteuttaminen erittäin hankalaa. Tällöin opettajan tulee opettaa koko luokkaa yksin. Opettajan on vaikea antaa tarpeeksi aikaa jokaiselle oppilaalle, ja hänen on eriytettävä koko ajan ryhmän sisällä. Yksi haastateltava muistuttaakin opettajien voivan tehdä yhteistyötä myös rinnakkaisluokkien opettajien kanssa. Aina ei ole pakko olla yhteisopettajuutta valmiiksi.

*“Nyt ku on resursseja, niin pystyy vastaamaan jokaisen tarpeeseen siinä lukemisen tasolla.” #E*

Koululla voi olla myös pulaa tiloista. Eräs opettaja sanoi, että heillä ei ole valmiiksi mitään tilaa, johon mennä. Täten he joutuvat aina etsimään vapaana olevan luokan tai muun paikan. Tämä hankaloittaa suuresti lukuryhmätoimintaa. Kaksi haastateltavaa oli ratkaissut tämän ongelman purkamalla oman työhuoneensa. Tällöin tästä opettajien työhuoneesta saatiin tehtyä kolmas tila työskentelyä varten.

### 7.3 Opettajien kokemukset arvioinnista

Kuten kahdessa edellisessä oppimisprosessin osa-alueessa, myös arvioinnissa opettajat painottavat yhteistyön tärkeyttä. Opettajien kannattaa yhdessä

keskustella ja pohtia arviointikriteerejä. Kun jokainen opettaja toimii ja arvioi lapsia samoilla keinoilla, on se reilua jokaista oppilasta kohtaan. Arvioinnissa opettajat käyttävät eniten hyödyksi havainnointia. Jokainen opettaja sanoo tämän arviointitavan olevan kaikkein järkevin ja tehokkain.

*”Ne havainnot on se kaikista tärkein tässä kohtaa. Se onnistuu paljon paremmin, kun on pienempi ryhmä, niin pystyy havainnoimaan sitä yksittäistä lasta paremmin.” #D*

*”Opettajan havainnointi on se kaikista tärkein ja keskeisin juttu, mitä nyt tehhään.” #B*

Kun opettajat saavat jakaa kokemuksiaan ja näkemyksiään lasten osaamisesta ja taitotasoista, helpottuu arvioiminen suunnattomasti. Opettaja ei ole yksin omien ajatustensa kanssa. Opettajat pystyvät myös jakamaan vastuuta arvioinnin suhteen. Varsinkin ensimmäisinä työvuosina on varmasti helpottava asia opettajalle, jos hän ei ole yksin vastuussa lapsen arvioimisesta. Tällöin kyse on ikään kuin tiimiopetuksesta. Rytivaara ja kumppanit (2017, 17) kertovat, että tiimiopetajuudessa jokainen opettaja on vastuussa jokaisesta oppilaasta.

Haastateltavat painottivat myös monipuolisten arviointimenetelmien käyttöä. Opettaja ei voi luottaa vain yhteen arvioinnin tapaan toteuttamalla arviointia esimerkiksi pelkästään testien perusteella. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon myös lapsen asenne. Kun opettaja havainnoi sekä teettää itsearviointia ja vertaisarviointia, on arviointi heti paljon luotettavampaa. (vrt. Ouakrim-Soivio 2016, 18–19.)

Opettajien on myös arvioitava jatkuvasti sitä, millaisia menetelmiä he käyttävät opetuksessaan. Opettajan onkin keksittävä toimintatapoja, jotka motivoivat oppilaita. Kun toiminta on mielekästä, jaksavat oppilaat keskittyä paremmin. Tällöin myös oppiminen on tehokkaampaa. Oppilaiden motivaatioon vaikuttaa myös se, jos opettaja suunnittelee lapsen mielenkiinnon kohteen mukaan materiaalia.

*"Sitte ku meki niinku pyritään, et mikä niitä motivoi siihen lukemiseen." #A*

Lahdes (1986, 268) kertoo oppilaan motivaation olevan joko sisäistä tai ulkoista. Jos opetus on lapselle mielekästä, on motivaatio todennäköisemmin sisäistä. Sisäinen motivaatio tarkoittaa oppilaan halua oikeasti oppia ja opetella asia. Tällöin oppilas pyrkii myös itsenäisesti ottamaan asioista selvää. Oppilas myös palkitsee itse itseään eikä tarvitse motivoituakseen ulkoista palkkiota. Sisäinen motivaatio on oppimisen kannalta ulkoista motivaatiota tärkeämpää.

Monet opettajat kertoivat siitä, että oppilaan toimiessa oman tasoisessa ryhmässä pysyy hänellä motivaatio paremmin opeteltavaa aihetta kohtaan. Jos luokassa luetaan esimerkiksi ääneen, jaksaa lapsi seurata paremmin kuin ryhmässä, jossa olisi eritasoisia oppilaita. Eräs opettaja myös sanoi oppilaiden tekävän lukuryhmissä aina todella hyvin töitä ja kaikkien oppilaiden näyttävän motivoituneilta. Lerkkanen ja työryhmä (2010, 118) mainitsevat motivaation vaikuttavan suoraan oppilaan lukutaidon kehittymiseen. Jos lapsi on motivoitunut, hänen lukutaitonsa kehittyy.

*"Siinä on samantasoista porukkaa niin se varmasti motivoi lapsiaki siihen." #F*

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme tulokset osoittavat lukuryhmätoiminnan olevan hyödyllistä oppilaiden lukemaan oppimisen kannalta. Opettajat kokivat, etteivät oppilaat leimaudu tässä työskentelymuodossa huonoihin ja hyviin lukijoihin, vaikka ryhmät on muodostettu oppilaiden taitotason mukaan. Päinvastoin opettajat kokivat oppilaiden hyötyvän tästä menetelmästä, sillä oppilaat saavat enemmän kohdistettua opetusta ja pääsevät työskentelemään omalla tasollaan. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä joustavan ryhmittelyn toteutumista lukuryhmätoiminnassa. Näin oppilaita voidaan vaihdella ryhmästä toiseen, jos tarve vaatii, eli lukemisessa tapahtuu kehittymistä tai taantumista. Tämä mahdollistaa oppilaan kehittymisen jatkuvasti omalla tasollaan riippumatta lapsen lähtötasosta. Tärkeää on myös lapsen oma tunne hyväksyttynä olemisesta lukemisen tasosta riippumatta.

Ristiriidassa joustavan ryhmittelyn kanssa oli kuitenkin erään opettajan näkemys siitä, ettei yhteen ryhmään voi laittaa tiettyä määrää enempää oppilaita. Jos näin meinaa käydä, joudutaan miettimään, ketkä oppilaista siirretään esimerkiksi etevämpien lukijoiden ryhmään ja ketkä jäävät nykyiseen ryhmäänsä. Tämä ei mielestämme tue ajatusta oman tasoisesta opetuksesta jokaisen oppilaan kohdalla. Tässä tapauksessa resurssit määrittelevät liikaa sen, millä tasolla oppilaan on mahdollista työskennellä, vaikka todellisuudessa määrittävänä tekijänä tulisi olla oppilaan oma taitotaso.

Parempien oppimistulosten saavuttamisen lisäksi opettajat kokivat lukemaan opettamisen lukuryhmittäin olevan helpompaa myös itselle. Työskentely on helpompaa, kun tunnit täytyy suunnitella vain yhden ryhmän taitotason ja tarpeiden mukaan. Vastuu jakautuu opettajien kesken, ja myös arviointia ja suunnittelua voi toteuttaa yhdessä. Kollegoilta saa vinkkejä opettamiseen, jolloin oma ammatillinen osaaminen kehittyy. Lisäksi monet opettajat peräänkuuluttivat

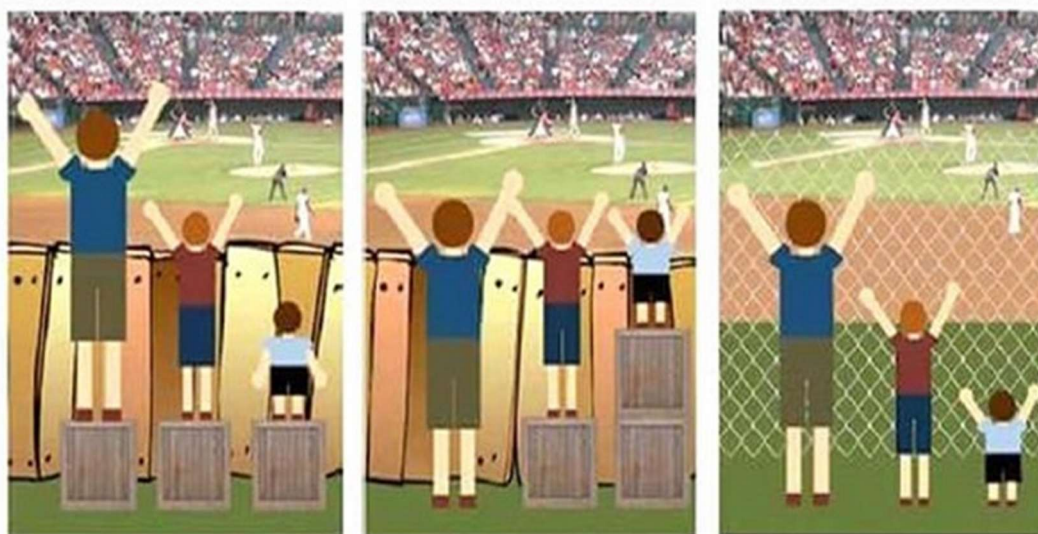
opetuksen toteuttamisen helppoutta, kun ryhmä on pienempi ja taitotasoltaan samanlainen. Näin oppilaat voivat tukea ja auttaa toisia tarvittaessa.

Vaikka opettajilla oli melko samanlaisia näkemyksiä lukuryhmätoiminnasta, myös joitain eroavaisuuksia oli havaittavissa heidän ajattelutavoissaan. Osa opettajista koki esimerkiksi erilaisten testien ja kokeiden pitämisen melko tärkeänä osana lukemaan oppimisen arviointia. Osa opettajista puolestaan ajatteli pelkän havainnoimisen riittävän. Itse näemme kuitenkin mahdollisimman monipuolisen arvioinnin olevan tärkeässä asemassa. Varsinkin lukuryhmätoimintaa aloittaessa on tärkeää teettää erilaisia testejä, havainnoida sekä keskustella vanhempien kanssa, jotta opettajalle kehittyy jonkinlainen tietämys oppilaiden taitotasosta. Tällä vältetään oppilaiden turhautuminen heti alussa, kun oppilas saadaan parhaiten hänelle soveltuvaan lukuryhmään.

Osa opettajista toteutti lukuryhmätoimintaa niin, etteivät opettajat koskaan vaihtaneet opetettavia ryhmiä. Osa opettajista piti puolestaan tätä opettajien vaihtumista ryhmästä toiseen äärimmäisen tärkeänä. Näiden opettajien mukaan oppilaat saavat opetuksesta suurimman hyödyn, kun saavat opetusta eri henkilöiltä ja eri opetustyyliellä. Opettajien vaihtaminen ryhmissä on sekä opettajille että oppilaille positiivinen seikka, sillä oppilaat saavat esimerkiksi monipuolisempaa opetusta opettajien vaihtuessa. Lisäksi opettajat pääsevät näkemään jokaisen oppilaan taitotason, jolloin arviointi yhdessä mahdollistuu.

Vuonna 2009 on tehty uusi PISA-tutkimus, jossa pääpaino on lukutaidossa. Tulokset osoittavat, että suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito on hieman heikentynyt. Yksi tähän vaikuttava tekijä on kiinnostuksen laskeminen, mikä johtaa lukemisen vähentymiseen. (Sulkunen 2009, 5.) Opettajien on koulussa kiinnitettävä huomiota motivoiviin äidinkielen tunteihin. Kun lapset motivoituvat, herää kiinnostus helpommin lukemista kohtaan. Kaikki haastateltavat luokanopettajat käyttivät monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja, mikä varmasti edesauttaa lasten motivoitumista ja lisää kiinnostusta lukemista kohtaan. Lapset myös kehittävät lukutaitoaan huomaamatta, kun toiminta on mielekästä ja ryhmä on melko pieni, minkä vuoksi opettajalla on enemmän aikaa oppilaille.

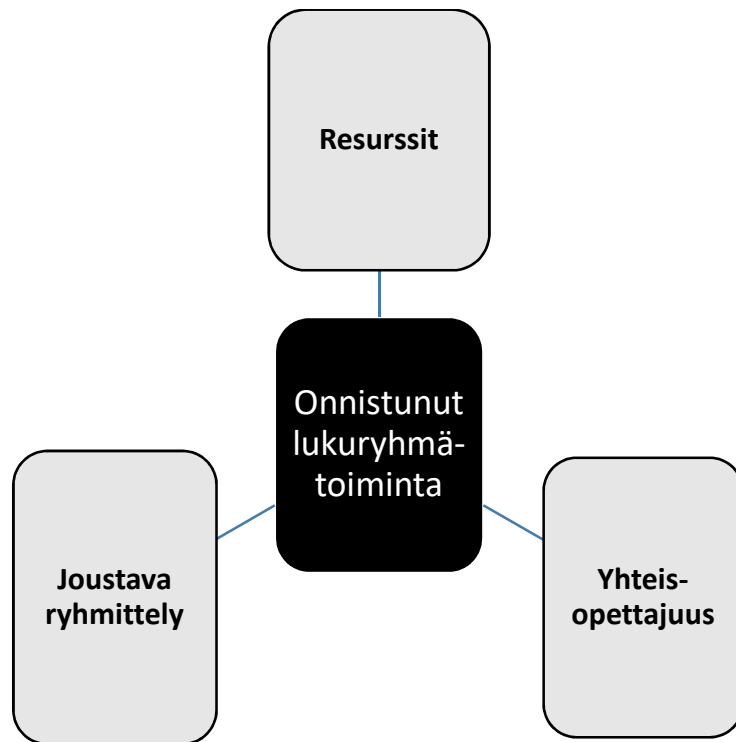
Jokainen haastateltava painotti oppilaiden erilaisuuden huomioimista. Heidän mukaansa on muistettava opettaa jokaista oppilasta hänen omalla tasollaan. Näistä näkökulmista pystymme päättämään kyseisten luokanopettajien todennäköisesti hyödyntävän opetuksessaan inklusion ideaa. Haastateltavat haluavat jokaisen lapsen omalla tasollaan oppivan ja kokevan onnistumisen kokemuksia. Lukuryhmätoiminnassa toteutuu parhaimmillaan kuvan 1 periaate, kun jokainen lapsi saa omanlaista opetusta ja omanlaisia tehtäviä.



Kuva 1. *Kaikille tasapuolinen mahdollisuus oppia (Disability access services)*

Mielestämme kuva (1) esittää hienosti sen, millaista kaikille tasapuolisen opetuksen tulisi olla. Opetuksessa olisi pyrittävä oikeanpuoleisen kuvan tilanteeseen. Lukuryhmätoiminnassa tämä on helposti toteutettavissa. Jokaiselle oppilaalle on mahdollista antaa opetusta omalla tasolla, sillä pienessä ryhmässä hänelle pystytään antamaan kohdennettua, oman tasoista opetusta. Opetusmenetelmän ollessa mikä tahansa, on pyrittävä tähän inklusiiviseen ajatukseen.

Luokanopettajilta saadun aineiston pohjalta laadimme mallin, jossa on kolme edellytystä sille, että lukuryhmätoiminta voisi olla kaikille tasapuolista opetusta. Kuviossa (3) on esitelty kolme keskeisintä korkeatasoisen lukuryhmätoiminnan mahdollistavaa seikkaa.



Kuvio 3. Onnistuneen lukuryhmätoiminnan malli

Resursseja mietittäessä tärkeää on ottaa huomioon käytettävissä olevat tilat, materiaalit ja lukuryhmätoimintaan osallistuvien työntekijöiden määrä sekä työntekijöiden osaaminen. Myös opetustilat tulee huomioida. Jokainen ryhmä tarvitsee fyysisesti oman tilan, jotta jokaisella on rauha keskittyä oman ryhmänsä harjoitteisiin. Tämän lisäksi näemme resursseihin kuuluvan sopivan tasoiset materiaalit. Jos valmiita materiaaleja ei ole, tulee niitä valmistaa tai muokata itse ja pyrkiä näin ollen vastaamaan oppilaiden tarpeisiin.

Tärkeimpänä seikkana onnistuneessa lukuryhmätoiminnassa näemme yhteisopettajuuden. Monipuolisen ammatillisen osaamisen hyödyntäminen on tässä elementissä avainasemassa. Jos on mahdollista, kannattaa erityisopettajaa ehdottomasti hyödyntää. Lisäksi ohjaajien osaamista, tukea sekä apua kannattaa käyttää hyväksi, jos ohjaajia on saatavilla. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012, 34) mainitsee, että opetuksen järjestäjän tulee pitää huoli resurssien vastaamisesta koulutuksen tavoitteisiin. Resurssien puute ei saa olla esteenä oppimistavoitteiden laiminlyömiselle.



Jotta lukuryhmätoiminta olisi mahdollisimman laadukasta, on yhteisopettajuudella ja sen harjoittamisella tärkeä rooli. Yhteisopettajuus mahdollistaa ryhmäjaot ja sen, että jokainen opettaja kykenee parhaalla mahdollisella tavalla vastaamaan tietyn ryhmän tarpeisiin. Koska jokainen ryhmä tekee omanlaisia tehtäviä, tapahtuu eriyttäminen tällöin ikään kuin itsestään. Mirka Nyman (2018, 55) sai omassa tutkimuksessaan tulokseksi myös yhteisopettajuuden helpottavan eriyttämistä, koska oppilaita voidaan jakaa taitotasojen mukaan pienempiin ryhmiin.

Lisäksi yhteisopettajuuden avulla suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista tulee monipuolisempaa, kun näistä asioista ollaan vastuussa yhdessä. Yhteisopettajuus myös turvaa paremmin sekä oppilaan että opettajan aseman. Myös Anne Pellikka (2016, 51) on saanut tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia. Hän kertoo vastuun jakamisen ja työntekijöiden keskusteluilmapiirin olevan yhteisopettajuudessa keskeistä.

Kolmantena tärkeänä ominaisuutena näemme lukuryhmätoimintaa toteutettaessa joustavan ryhmittelyn tärkeyden. On tärkeää, että oppilaat saavat oman tasoistaan opetusta. Kun tapahtuu kehittymistä tai taantumista, oppilas on mahdollista vaihtaa paremmin hänelle soveltuvaan ryhmään. Tämän avulla lapsi saa oikeasti oman tasoista opetusta, mikä on mielestämme juuri lukuryhmätoiminnan ideana. Pulkkinen, Jahnukainen ja Pirttimaa (2015, 57–58) kertovat tutkimuksessaan haastateltavien rehtorien pitävän joustavia opetusryhmiä heikkoina tukijärjestelyinä. Jos koulussa oli saatavilla paljon erityisopettajan tukea, pidettiin joustavaa ryhmittelyä parempana vaihtoehtona. Vaikka joustava ryhmittely on saanut myös kritiikkiä, koemme itse sen olevan keskeistä lukuryhmittäin opettamisessa.

Opettajien on hyvä vaihdella ryhmien välillä myös siksi, että jokainen opettaja pääsee näkemään jokaisen ryhmän tason. Tällöin esimerkiksi arviointia on helpompi toteuttaa yhdessä. Vaihtoja ei kuitenkaan ole hyvä tehdä liian tiheään, jotta ryhmissä säilyisi tietynlainen pysyvyys. Lisäksi havaintojen tekeminen, ryhmän taitotason havaitseminen sekä kehittyminen näkyvät paremmin opettajalle, kun hänellä on mahdollisuus työskennellä hieman pidempään tietyn

tasaisen oppilasryhmän kanssa. Näin myös oppilaantuntemus pääsee kehittymään.

## 9 POHDINTA

Tutkielmamme käsitteli lukemaan opettamista lukuryhmittäin. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on lukuryhmittäin tapahtuvasta lukemaan opettamisesta. Tutkimuksen aihe on hyvin ajankohtainen, sillä aihetta on tutkittu erittäin vähän, eikä aiempia tutkimuksia aiheesta löytynyt. Koska lukemaan opettaminen on yksi peruskoulun suurimmista tavoitteista, koimme aiheen tutkimisen mielekkäänä.

Ajattelimme, että suomalaisten opettajien on hyvä saada lisää tietoa siitä, millä eri tavoin lukemista voi opettaa. Lukuryhmätoiminta on yksi potentiaalinen vaihtoehto, jos haluaa kokeilla muunlaista lukemaan opettamisen menetelmää perinteisen lukemaan opettamisen sijaan. Uskomme tutkimuksen hyödyttävän myös muita kuin luokanopettajia. Esimerkiksi vanhemmat, joiden lapset opettelevat lukemista lukuryhmissä, voivat saada vahvistusta opettajan väitteelle lukuryhmätyöskentelyn kannattavuudesta. Lisäksi luokanopettajakoulutukset voivat saada lisää tietoa lukuryhmittäin tapahtuvasta lukemaan opettamisesta.

Tutkielmaa tehdessämme huomasimme lukemaan opettamisen lukuryhmittäin tukevan erittäin hyvin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Oppiminen tässä opetusmuodossa on hyvin yhteisöllistä, ja oppilaat ovat vuorovaikutuksessa niin opettajan kuin vertaistensa kanssa. Oppiminen tapahtuu täten hyvin vuorovaikutteisesti. Tutkimuksemme osoitti, että suomalaiset luokanopettajat ovat ottaneet hyvin haltuun uuden, vuoden 2014 opetussuunnitelman. Tämä kävi ilmi opettajien käyttäessä hyödyksi monenlaisia työtapoja. Opettajat myös arvioivat oppilaiden etenemistä sekä taitotasoa monipuolisesti sekä eriyttivät onnistuneesti. He ymmärsivät yhteisopettajuuden merkityksen, joka on ollut viime aikoina paljon pinnalla puhuttaessa opettajan työnkuvan muuttumisesta.

Heterogeeniset oppilasryhmät haastavat opettajia muuttamaan työtötään ja opetusmenetelmiään. Sen vuoksi opettajien tulisi kokeilla uusia asioita opetuksessaan ja jopa muuttaa joitain toimintamallejaan. Eräs haastateltavista opettajista kehotti meitä tulevana opettajina kokeilemaan rohkeasti lukuryhmiä mahdollisuuksien mukaan, sillä hänen mukaansa moni opettaja saattaa pelätä uusia asioita ja jättää sen vuoksi kokeilematta niitä. Tämä saattaa hänen mukaansa olla yksi syy siihen, että moni opettaja opettaa lukemista vielä perinteiseen tapaan, vaikka resurssit mahdollistaisivatkin esimerkiksi lukuryhmätyöskentelyn.

Tutkimuksemme eteni suunnitellusti ja onnistui hyvin. Koska olemme tehneet myös kandidaatin tutkielman yhdessä, luonnistui yhteistyö saumattomasti. Suurimmaksi osaksi teimme kaiken yhdessä, mutta välillä toisen kirjoittaessa, toinen etsi lisää lähteitä lukemalla kirjallisuutta. Haastattelut sujuivat mielestämme hyvin, koska haastattelutilanteet olivat luonnollisia ja keskustelunomaisia. Haastattelemamme opettajat vaikuttivat kiinnostuneilta ja innostuneilta aiheesta ja kokivat aiheen tutkimisen tärkeäksi. Tutkimukseen valikoidut kohdehenkilöt erosivat toisistaan iältään, asuinpaikaltaan ja työkokemukseltaan, joten saimme melko monipuolisesti vastauksia erilaisiin kysymyksiin. Oli myös mielenkiintoista huomata, että eräs opettaja toteutti lukuryhmätoimintaa pienryhmässä melko eri tavalla kuin muut tutkimukseen osallistuneet opettajat. Tästä voimme päätellä, että lukuryhmätoiminta ei ole vakiintunut tietynlaiseksi toiminnaksi, vaan sen toteuttamisen voi tulkita hyvin eri tavoin.

Eräältä haastateltavalta saimme hieman erilaisia vastauksia kuin muilta. Hän ajatteli asiaa enemmän oppilaan näkökulmasta kuin opettajan näkökulmasta. Ehkä tämä johtui siitä, että hän ei ollut vielä valmistunut luokanopettajakoulutuksesta, jossa painotetaan nykyään enemmän oppilaslähtöisyyttä kuin ennen. Henkilö oli kuitenkin tehnyt sijaisuuksia hyvin monilla kouluilla, joten hänelläkin oli kokemusta lukuryhmien hyödyntämisestä. Uskomme, että tästä oli meille hyötyä, sillä hän on nähnyt toteutettavan lukuryhmätyöskentelyä hyvin eri tavoin ja erilaisten ryhmien kanssa. Näin ollen

hän on saanut hyvin erilaisia kokemuksia lukuryhmätyöskentelystä. Koska tämä haastateltava ei ollut vielä tottunut tiettyihin toimintamalleihin, osasi hän myös kyseenalaista joitain asioita aivan eri tavalla kuin muut haastatteluun osallistuneet henkilöt. Tässä tapauksessa uskomme, että eri toimintakulttuureissa työskentely on antanut monipuolisen kuvan lukemaan opettamisesta lukuryhmittäin.

Tutkimusta lukiessa kannattaa muistaa, että valitsemamme haastateltavat opettajat kertovat omista kokemuksistaan lukuryhmittäin tapahtuvasta lukemaan opettamisesta. Tutkimuksen tulokset saattaisivat näin ollen hieman muuttua, jos kohdejoukko olisi eri. Jos olisimme olleet havainnoimassa luokkia, joissa lukuryhmätyöskentelyä toteutetaan, olisivat tutkimuksen tulokset saattaneet näyttäytyä erilaisina. Silti uskomme, että tutkimuksen tulokset ovat luotettavia, sillä haastatteluun valikoitui lukuryhmiä hyödyntävät luokanopettajat, jotka ovat kyseisen alan asiantuntijoita.

Jos saisimme tehdä tutkimuksemme uudestaan, tekisimme sen hieman eri tavalla. Emme pelkästään haastattelisi opettajia vaan käyttäisimme hyväksi myös havainnointia haastattelujen ohella. Tällöin haastateltavia henkilöitä ei tarvitsisi yhtä paljon, mutta aiheesta saisi laajemman ja syvällisemmän käsityksen. Lisäksi havainnoimalla ja haastatteleamalla saisi paremmin selville, mitä mieltä eri toimijat, eli niin lapset, opettajat kuin vanhemmatkin, ovat lukuryhmätyöskentelystä. Tässä olisi myös yksi potentiaalinen jatkotutkimusmahdollisuus: voisi tutkia, mitä mieltä oppilaat ovat lukuryhmittäin tapahtuvasta lukemaan opettamisesta. Yksi mahdollisuus olisi myös vertailla lukuryhmittäin lukemaan opettelevien lasten taitotasoa sellaisten lasten taitotasoon, jotka ovat opetelleet lukemaan perinteisin menetelmin eli ilman lukuryhmätoimintaa.

Kaiken kaikkiaan olemme hyvin tyytyväisiä tutkimukseemme ja sen aiheeseen. Opimme tutkimuksen aikana paljon erilaisia asioita lukemaan opettamisesta, mutta myös tutkielman tekemisestä. Tutkielmaa oli melko helppoa lähteä tekemään hyvän suunnitelman pohjalta. Lisäksi aiemmat opintomme, kuten kandidaatin tutkielman tekeminen, helpottivat pro gradu -tutkielman tekemistä.

Koska teimme tutkimusta yhdessä, koimme saavamme prosessista enemmän irti, kun pystyimme keskustelemaan, jakamaan ideoita ja pohtimaan yhdessä tutkimuksen eri vaiheita. Näin ollen voimme todeta, ettemme lähtisi kumpikaan tekemään tutkielmaa yksin, sillä yhdessä tekeminen opetti meitä paljon enemmän. Täten ei ole ihme, että nykyinen opetussuunnitelma painottaa yhdessä työskentelemisen tärkeyttä ja vertaisoppimista parempien oppimistulosten takaamiseksi. Samaan pyrkii myös lukuryhmätyöskentely.

## LÄHTEET

Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: InPrint.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.  
Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa);  
<https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=33656978> (Luettu 23.10.2018)

Austin, V. 2001. Teacher`s Beliefs About Co-Teaching. Remedial and Special Education, 22 (4), 245–255.

Berbaum, K. A. 2009. Initiating differentiated instruction in general education classrooms with inclusion learning support students: a multiple case study. Walden University.

Campoy, R. 2005. Case study analysis in the classroom. -Becoming a Reflective teacher. Lontoo: Sage Publications Ltd.

Carr, S. E., Brand, G., Wei, L., Wright, H., Metcalfe, H., Nicol, P., Saunders, J., Payne, J., Seubert, L. & Foley, L. 2016. Helping someone with a skill sharpens it in your own mind: a mixed method study exploring health professions students experiences of Peer Assisted Learning (PAL). BMC Medical Education (1), 1-10.

De Lisi, R. 2002. From marbles to Instant Messenger™: Implications of Piaget's ideas about peer learning. Theory into Practice 41 (1), 5–12.

Disability access services 2018. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<https://services.viu.ca/disability-access-services/accommodation> (Luettu 28.2.2019)

ePerusteet 2015. Saatavilla [www-muodossa](http://www-muodossa):

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/pvalmistava/1541511/tekstikappale/1541485> (Luettu 18.2.2019)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Eteläaho, J-P. 2016. Pro Gradu -tutkielma: Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia vertaisoppimisesta. Rovaniemi: Lapin yliopiston Yliopistopaino. Saatavilla [www-muodossa](http://www-muodossa): <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016062822160> (Luettu 20.10.2018)

European Peer Training Organisation 2016. Vertaisoppiminen - kouluttajan työkalupakki. (Toolkit for Quality Peer Education.) Suomenkielinen versio Koordinaatti – Nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskus. Saatavilla [www-muodossa](http://www-muodossa): <http://www.koordinaatti.fi/sites/default/files/EPTO-vertaisoppiminen-kouluttajan-tyokalupakki.pdf> (Luettu 12.11.2018)

Fawcett, L. M. & Garton, A. 2005. The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology* 75 (2), 158. Saatavilla [www-muodossa](http://www-muodossa): <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=1df55c8e-d524-492f-951e-a08e813e5944%40sessionmgr4003&hid=4104> (Luettu 29.9.2018)

Finlex 2003. Perusopetuslaki. Saatavilla [www-muodossa](http://www-muodossa): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki> (Luettu 18.2.2019)

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. & Stevens, K. 2009. Exploring a Triad Model of Student Teaching: Pre-Service Teacher and Cooperating Teacher Perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285–296.



Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. Arviointiympyrä - Oppimisen mahdollisuudet näkyviin. Vantaa: Pedatieto Oy.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Heiskanen, L. & työryhmä 2007. Näin opetan lukemaan ja kirjoittamaan. Jyväskylä: Kopiojyvä Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. (toim.) 2002. Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Helsinki: Hakapaino.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettaan didaktiikka. Juva: Bookwell Oy.

Kainulainen, J. 2018. Opetuksen suunnittelun lähtökohdat. Diaesitys. Saatavilla www-muodossa: <https://peda.net/jyu/okl/pom-opinnot/pio4o/l22r/mjei/osl2:file/download/b68e57d1494de157ff686bab5a2124abfb1f41bc/Opetuksen%20suunnittelun%20l%C3%A4ht%C3%B6kohdat2018.pdf> (Luettu 15.1.2019)

Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1983. Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. Jyväskylä: K.J. Gummerus osakeyhtiö.

Keefe, E.B. & Moore, V. 2004. The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. American Secondary Education 32 (3), 77– 88.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Knuuttila, M. & Virtanen, A. 2001. Opettajan opas onnistuneeseen opettamiseen. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

Kosonen, K. 2006. Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus, 12–31. Helsinki: Otavan kirjapaino Oy.

Kumpulainen, K. 2018. Arvioinnin eri muotoja pähkinäkuoressa. Skillzz Up. Saatavilla www-muodossa: <http://skillzzup.com/arvioinnin-eri-muotoja-pahkinankuoressa/> (Luettu 18.10.2018)

Laaksonen, A. & Lehtonen, U. 2008. PDF-tiedosto eNorssin nettisivuilta. Saatavilla www-muodossa: <http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijantuki/materiaalit-1/eriyttaminen.pdf> (Luettu 18.10.2018)

Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus -toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.

Lerikkanen, M-K. 2013. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi-alkuopetuksessa. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Lerikkanen, M-K 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. Saatavilla www-muodossa: [https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete/ha/mot2:file/download/17073ba956ff946c55a701053174d335378948ca/Lerikkanen\\_2014\\_Mihin\\_opettajaa\\_tarvitaan\\_2014.pdf](https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete/ha/mot2:file/download/17073ba956ff946c55a701053174d335378948ca/Lerikkanen_2014_Mihin_opettajaa_tarvitaan_2014.pdf) (Luettu 23.3.2019)

Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128. Saatavilla [www-muodossa osoitteessa: http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/41/2/lukujaki.pdf](http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/41/2/lukujaki.pdf) (Luettu 19.2.2019)

Levander, L. 2003. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: Dark Oy, 452-467.

Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä ja S. Takala (toim.) *Lukutaidon ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä*. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisäsuomi.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPS:n käyttöön: opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa Malinen O-P. & Palmu I. (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus -näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Vaasa: Fram.

Mykrä, T. & Hätönen, H. (toim.) 2008. *Opas opetusmenetelmistä*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. 2009. Flow theory and research. Teoksessa S. J. Lopez & C.R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. 2. painos. Oxford university press, 195-206.

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Miten edistää inklusiota opetusryhmässä? Saatavilla [www-muodossa: https://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille/miten\\_edistaa\\_inklusiota/opetusryhmassa](http://www-muodossa: https://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miten_edistaa_inklusiota/opetusryhmassa) (Luettu 18.2.2019)

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. (toim.) 2003. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: Dark Oy, 236-252.

Nyman, M. 2018. Oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta ”paljon kivempaa et on enemmän kavereit siin luokassa ja saadaa kaikki olla yhdessä et on se iha toimivaaki”. Tampere: Tampereen yliopisto.

O'Neill, G. 2010. Programme design. Overview of curriculum models. University College Dublin. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP00631.pdf> (Luettu 11.1.2019)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.oph.fi/> (Luettu 16.1.2019)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf> (Luettu 26.2.2019)

Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. 2017. Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa Malinen O-P. & Palmu I. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Vaasa: Fram.

Palo, A. & Vasile, L. Itsetunto kehittyi lukuryhmässä. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://valmistavaopetus.edu.hel.fi/kaytanteet/itsetunto-kehittyi-lukuryhmassa-2/> (Luettu 25.2.2019)

Packard, N. & Race, P 2003. Käytännön vinkkejä opetustyöhön (kääntänyt Leena Oittila). Hamina: Solver Kotkaset.

Pellikka, A. 2016. Nuorten opettajien kertomuksia yhteisopettajuudesta työn tukena ja haastajana - näkökulmia yhteisopettajuuden ja mentoroinnin yhtymäkohtiin. Oulu: Oulun yliopisto.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla www-muodossa:

[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 23.10.2018)

Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. 25 (3), 52-63. Saatavilla www-muodossa: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2014/05/Pulkkinen-UUSI-VERSIO.pdf> (Luettu 26.2.2019)

Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä- toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus. (Luettu 24.3.2019)

Runsas, R. 1991. Lahjakkaat lapset. Teoksessa Runsas, R. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 10. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 233–248.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus.

Rytivaara, A., Palmu, I., Ahtiainen, R., Kontinen, J. & Pulkkinen, J. 2018. Yhteisopettajuudesta monipuolisuutta opettamiseen. LukSitko 1/18, 16-19. Saatavilla www-muodossa: <http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/wp-content/uploads/2011/11/luksitko-2018-1.pdf> (Luettu 14.1.2019)

Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. Teacher Learning in Co-teaching. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa: Malinen O-P. & Palmu, I. (toim.) 2017. Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Vaasa: Fram, 16-23.

Ryynänen, E. 2010. Animoidun kohdistimen vaikutus käyttäjän tunnekokemuksiin ja kokemukseen käyttöliittymän toimivuudesta. Tampere: Tampereen yliopiston Yliopistopaino. Saatavilla [www-muodossa: https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82019/gradu04633.pdf?sequence=1](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82019/gradu04633.pdf?sequence=1) (Luettu 22.11.2018)

Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! - Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: Bookwell Oy.

Sandberg, E. 2016. Vahvuudet käyttöön! Saatavilla [www-muodossa: http://www.erjasandberg.eu/adhd/vahvuudet-kayttoon/](http://www.erjasandberg.eu/adhd/vahvuudet-kayttoon/) (Luettu 17.1.2019)

Silverman, D. 2006. Interpreting qualitative data. Oxford: Great Britain by The Alden Press.

Stefanidis, A. & Strogilos, V. 2015. Union gives strength: mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413.

Sulkunen, S. 2009. Mitä eväitä PISA-tulokset antavat äidinkielen opetukseen? Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75514/okm21.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75514/okm21.pdf) (Luettu 28.2.2019)

Suomen tilastokeskus 2018. Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html) (Luettu 17.2.2019)

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2008. Opettajan pedagoginen ajattelu. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/index.htm> (Luettu 17.2.2019)

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A One-year Study of the Development of Co-teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27:3, 373–390.

Tomlinson, C.A. & Imbeau, M.B. 2010. Leading and managing a differentiated classroom. Alexandria, VA: ASCD.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ulvelin, L. 2015. Opettajuus muutoksessa: Yhteisopettajuuden tuoma muutos opettajuuteen opettajien kokemusten näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2009. Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalaisilla: Kolme pedagogista interventiota. Helsinki: Yliopistopaino.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi.

# LIITTEET

## **Liite 1. Haastattelurunko**

Montako oppilasta luokallasi on? Millaisia oppilaita, esim. onko tuen oppilaita?

Millä perusteilla lukuryhmät ovat jaettu?

Käytätkö omaa materiaalia vai Aapista?

Mikä on kokemuksesi lukuryhmittäin opettamisesta?

Keitä kuuluu tiimiisi, onko erityisosaamista?

Mikä työjako opettajilla ja muilla aikuisilla on?

Millaisia opetusmenetelmiä käytetään?

Miten oppilaita arvioidaan?

Mitkä ovat lukuryhmien hyvät puolet?

Onko lukuryhmissä huonoja puolia, jos on niin mitä?

Onko jotain vaikeuksia, uhkia, mahdollisuuksia?

Miten lapset kokevat mielestäsi lukuryhmät?

Onko vanhemmilta tullut palautetta lukuryhmistä, jos on niin millaista?



## **Liite 2. Tutkimuslupa**

Hyvä opettaja!

Olemme käynnistämässä pro gradu -tutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä lukemaan opettamisesta lukuryhmissä. Teemme aineistonkeruun syksyn 2018 aikana.

Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Tutkimuksesta ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä tai koulua. Tutkimuksen tulokset esitellään pro gradu -tutkielmassamme, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa tai muissa tieteellisissä julkaisuissa.

Yhteystietomme ovat alla. Vastaamme mielellään kysymyksiisi ja annamme tarvittaessa tutkimusprojektista lisää tietoa. Alla on myös tutkimuksemme ohjaajan yhteystiedot.

Ystävällisin terveisin,

Essi Hunnako

(yhteystieto)

ehunnakk@ulapland.fi

Sanni Vuorinen

(yhteystieto)

savuorin@ulapland.fi

Pro gradu -työn ohjaaja

Suvi Lakkala

(yhteystieto)

suvi.lakkala@ulapland.fi

### **Liite 3. Suostumuslomake**

Olen lukenut saamani tiedotteen tutkimuksesta, jossa tutkitaan opettajien käsityksiä lukemaan opettamisesta lukuryhmissä. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja yksittäinen osallistuja voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijoiden haltuun, eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaaviin tutkijoihin.

### **Annan luvan tutkimuksen toteuttamiseen.**

Päiväys:

---

Allekirjoitus:

---

Nimen selvennys:

---

Sähköpostiosoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

---